

PER B 547
593529

fatto spoglio

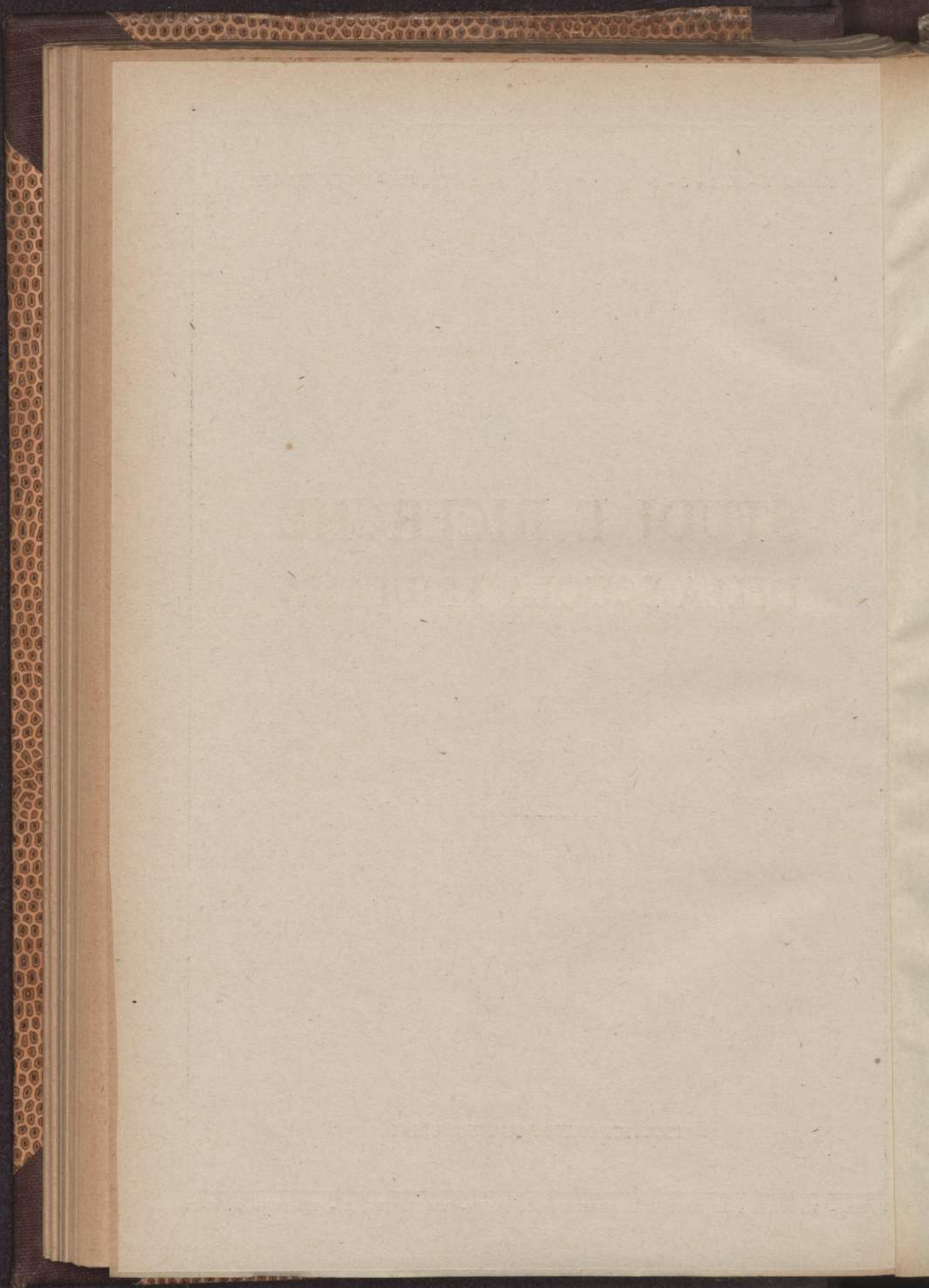
Per. Sc. f.

ANNO V - N. 1 - 2 - 3

OTTOBRE - DICEMBRE 1951

STUDI E RICERCHE DELLA SCUOLA FRIULANA

PROVVEDITORATO AGLI STUDI UDINE



STUDI E RICERCHE

DELLA SCUOLA FRIULANA

Anno V - N. 1 - 2 - 3

Ottobre - Dicembre 1951

Questo primo numero del Bollettino « Studi e Ricerche » non può non essere dedicato al Prof. CAMILLO TAMBORLINI, Provveditore agli Studi della Provincia di Udine dal giugno 1945 all'ottobre 1951. Ciò non solo per la nobile e fattiva opera che il Prof. Tamborlini svolse nel citato periodo in Friuli, ma soprattutto perchè il Bollettino venne da lui creato e da lui ebbe vita ed impulso.

E se « *homines et arbores a fructibus cognoscuntur* », posso assicurare il Prof. Tamborlini che i frutti del suo lavoro non potranno non essere copiosi e, quel che più conta, sani e saporiti. L'albero è stato ben potato dall'Uomo, curato con sapienza, convenientemente nutrito, ed i frutti, ripeto, dovranno esserci.

Le difficoltà di far comprendere ai docenti la necessità di collaborare per la rinascita della nostra Scuola, a poco a poco, stanno per essere superate. Devo, però, osservare che qua e là esistono ancora o riaffiorano resistenze inconsulte e dialetticamente inconsistenti, che il tirocinio degli anni scorsi, reso quest'anno più duro dai piani d'insegnamento, dai convegni di plesso, di gruppo e culturali, (attività tutte rivolte a far sì che ognuno nella scuola cominci ad assumere in pieno le proprie responsabilità), se trovava già nel passato malcelate opposizioni, trova oggi un'opposizione sporadica e irrilevante, ma più vivace e caparbia, opposizione che riesco però, con non molta fatica, a superare.

Questo numero contiene:

- 1) Lavori della Consulta didattica.
- 2) Educazione popolare e personalità dell'adulto.
- 3) Considerazioni sui piani d'insegnamento. Piani d'insegnamento.

- 4) *Verballi dei convegni di plesso.*
- 5) *Convegni di gruppo.*
- 6) *Relazione sui convegni letterari.*
- 7) *Rubrica della Scuola Media.*
- 8) *Studi e ricerche degli uomini di scuola.*
- 9) *Libri e riviste per la Biblioteca magistrale.*

Altri numeri verranno in seguito e accompagneranno il ritmo del lavoro scolastico; non posso prestabilire date di pubblicazione; posso soltanto assicurare che il Bollettino continuerà a diffondere nella Scuola la necessità e l'utilità di una fervida collaborazione, a testimoniare gli sforzi generosi di quanti nella Scuola vorranno lavorare con l'impegno e l'ardore, l'equilibrio e lo zelo che la Scuola richiede.

Il Provveditore agli Studi Regg.

A. TORTORICI

LAVORI DELLA CONSULTA DIDATTICA

I nuovi programmi e la consulta didattica

*(conversazione radiofonica tenuta dal vicepresidente della Consulta
prof. Giovanni Calò, alla Radio Italiana)*

L'art. 43 del Disegno di Legge di riforma della Scuola nella sua ultima redazione prevede la costituzione della Consulta Didattica Nazionale come organo consultivo e di studio del Ministero della Pubblica Istruzione per i problemi didattici della Scuola Materna, dell'istruzione inferiore (che, come è noto, nella terminologia del progetto di riforma, comprende l'istruzione elementare e secondaria, triennale, con la quale si conclude a quattordici anni il periodo dell'obbligo scolastico), dell'istruzione superiore (i tre licei, gli istituti tecnici e professionali, il magistero per la donna), e artistica. Ma la Consulta, come organo giuridicamente efficiente e costituito (normalmente con trentasei membri nominati dal Ministro, più i Direttori Generali), non avrà vita che con l'applicazione della Riforma. Quella che ora è in funzione è una specie di anticipazione (con più ristretto numero di membri), di quello che sarà l'organo previsto dalla legge, opera cioè come organo interno dell'amministrazione, a disposizione del Ministro per lo studio di tutti i problemi tecnici che questi intenda affidargli. Ed è stata anticipazione opportuna; chè non pochi sono i bisogni da soddisfare e i problemi da risolvere al più presto, prima che la riforma totale della scuola diventi legge e si tramuti in realtà. La Consulta attuale, che ha dunque carattere provvisorio, ha su per giù gli stessi compiti che il disegno di legge prevede all'art. 43 sopraindicato. Quello che per primo le è stato affidato dal Ministro è lo studio della riforma degli orari e dei programmi di ogni ordine di scuole, dalla materna all'istruzione superiore e a quella artistica. Al qual proposito van subito dissipati due equivoci, e cioè: 1) che le conclusioni cui la Consulta è arrivata, abbiano carattere definitivo, quando esse non sono che proposte presentate al Ministro e però suscettibili di revisione, ove questi lo creda; 2) che il lavoro della Consulta sia inutile perchè condotto sul presupposto di un disegno di riforme di là da venire e non ancor definito dalle discussioni parlamentari; dove è da rilevare che, anzitutto, molte proposte potranno valere senz'altro per i gradi e tipi di scuola che non sono destinati a subire sostanziali mutamenti di struttura e che, d'altra parte, il complesso di studi e di proposte elaborate anche per i programmi delle scuole che attendono più sostanziale riforma, come la secondaria, non può non costituire un contributo importante e chiarire in modo più concreto la fisionomia dei singoli istituti, e delineare più esatta-

mente i problemi relativi, le ragioni e le esigenze cui ciascun d'essi deve rispondere.

A chi fino ad ora ha avuto, come vice-presidente, in luogo del Ministro presidente, l'onore di dirigere i lavori della Consulta Didattica, sia lecito fare, con vivo compiacimento, testimonianza della serietà, dell'impegno, della minuziosa diligenza con cui essa ha discusso i problemi a lei sottoposti.

Il lavoro era ed è difficile, per la complessità e delicatezza della materia, per la diversità stessa delle esperienze e delle opinioni dei singoli membri, tutti autorevoli per altezza di dottrina e per profonda conoscenza della scuola, infine per la necessità di convellere entro i limiti imposti dagli orari e dal rispetto della sanità fisica e mentale degli allievi le contrastanti e spesso esuberanti esigenze delle varie discipline.

Con la tornata svoltasi dal 29 al 30 novembre, la Consulta, onorata dalla fiducia confermata dal Ministro Segni, ha concluso il suo lavoro relativo ai programmi, usufruendo, si noti, in apposite sotto-commissioni, del contributo di valenti insegnanti delle varie discipline in ogni ordine di scuole. I criteri cui le proposte si ispirano sono i seguenti:

1) riduzione e sfrondamento dei programmi e alleggerimento del lavoro scolastico, anche, e anzitutto, in ottemperanza al progetto di riforma che aveva posto come limite insuperabile quello di 24 ore settimanali per classe, salvo il di più consentito per esercitazioni pratiche negli istituti dove queste siano necessarie ed opportune: sfrondamento ed alleggerimento, che, se non da per tutto sono stati possibili in egual misura, pure nel complesso risulteranno notevoli, soddisfacendo ad un bisogno ormai universalmente sentito;

2) limitazione del testo dei programmi ad un carattere sobriamente indicativo dei principali punti da tener presenti in ogni insegnamento, lasciando al docente la maggiore libertà possibile di scelta, di adattamento e di approfondimento delle varie parti della materia. Bisogna convincersi della necessità di adoperare coraggiosamente la scure nella folta selva dei nostri programmi se non vogliamo che la scuola italiana muoia di indigestione. Vi insistemmo concordemente nei discorsi di inaugurazione della Consulta e nello svolgimento successivo dei suoi lavori. Sono sicuro che tutti gli insegnanti italiani sapranno assumersi questa nuova e più alta responsabilità, svincolandosi da ogni superstizioso ossequio di minute e precise prescrizioni, usando di una libertà che li faccia veramente maestri, artefici della loro scuola, e spaziando entro confini sufficientemente larghi, con spontaneità di iniziative e sulla scorta della loro coscienza di educatori, della loro penetrazione psicologica, del loro senso di opportunità, dei loro più vivi e profondi, e perciò più ricchi di forza animatrice, interessi culturali.

Deve finalmente uscire dall'atmosfera dei vagheggiamenti poetici e cominciare almeno a vivere come realtà l'idea di una scuola che non insegni materie, ma formi libere personalità; che non si affanni dietro il vano miraggio di insegnare tutto ciò che si crede importante,

e che tale è solo per la scienza, ma sappia scegliere e tutto commisurare ad un fine di formazione mentale; che non tanto si preoccupi del *quanto*, ma del *come* insegnare; che non tanto miri a comunicare il sapere quanto a coltivare l'amore ed il metodo dell'imparare; che, pur superando l'unilaterale e, in conclusione falsa concezione di una formazione spirituale senza effettivo possesso ed uso di positive cognizioni, sappia e voglia di queste dar ciò che ha vero valore di fondamento e di orientamento; che metta in moto continuo l'attività dell'allievo, facendolo nella scuola stessa collaboratore continuo del maestro e non vittima, a casa, di un peso immane di compiti impostigli senza discrezione e senza senso di responsabilità; che sia insomma applicazione senza sì, ma insieme vita, vita nel senso pieno della parola, fatta di partecipazione sempre alacre, di sereno e gioioso lavoro, temperato di sufficiente riposo e di armonico esercizio di attività mentali e fisiche.

La Consulta Didattica ha lavorato e lavora in questa direzione. Senza troppo presumere di sé, essa è convinta di compiere un lavoro utile per il progresso della scuola italiana, non solo semplificando ed armonizzando, ma anche introducendo in essa orientamenti più consoni alle esigenze della psiche del fanciullo e dell'adolescente e alle più vitali tendenze della pedagogia contemporanea, ad esempio nell'ordinamento didattico della scuola elementare e in quello degli insegnamenti di psicologia, filosofia e pedagogia nel liceo magistrale. Ma occorrerà che gli insegnanti, tra i quali tanti sono i valorosi e volenterosi, liberi da ogni prevenzione e da ogni tradizionalismo, si accostino, a suo tempo, ai nuovi programmi con spirito di comprensione e con desiderio di collaborazione e di reale, anche se misurato, rinnovamento. La Consulta Didattica non vuol essere che un aiuto, non vuole che interpretare e incoraggiare, servire la scuola italiana nel compito urgente di creare, dentro e fuori di sé, una illuminata opinione educativa, di chiamare a raccolta tutte le forze e dar voce a tutte le esperienze per il progresso dell'educazione nazionale.

I lavori della Consulta Didattica

Il giorno 15 dic. 1951 la Consulta Didattica ha concluso i suoi lavori. Con Ordinanza del Ministero della Pubblica Istruzione, in data 1 dicembre 1950 alla Consulta veniva affidato il compito di elaborare i nuovi programmi in relazione al progetto di Riforma allora allo studio, presentato al Parlamento nel successivo mese di giugno.

La Consulta Didattica iniziò la sua attività prendendo in esame i risultati del lavoro precedentemente svolto da una Commissione incaricata di procedere allo studio delle varie questioni inerenti l'ordinamento scolastico e i vari problemi di natura didattica.

La Consulta deliberò, fin dalle prime riunioni, di provvedere alla costituzione di sottocommissioni, corrispondenti ai vari settori dell'inse-

gnamento scolastico, chiamando a farne parte persone di provata competenza tecnica, documentata in lavori e pubblicazioni e persone rappresentative di enti, associazioni, istituzioni, le quali potessero farsi portavoce, nel corso dei lavori, delle proposte e dei punti di vista che fossero avanzati dagli organismi di cui essi erano esponenti rappresentativi.

Le riunioni della Consulta ebbero inizio il 16 febbraio: si svolsero in 9 tornate, dal febbraio al dicembre, con 29 giorni di presenza per un totale di 58 sedute. Le riunioni delle Sottocommissioni si svolsero nei mesi di marzo ottobre per un totale di 246 sedute comprendendovi le riunioni di sottocommissione e quelle di sezione (per materia).

Il compito della Consulta era di proporzioni e difficoltà notevoli.

Si trattava di proporre il piano di studio e di esercitazioni pratiche o di lavoro per i seguenti tipi di scuole:

- a) scuola materna;
- b) scuola elementare;
- c) scuola secondaria (ramo classico, tecnico, normale);
- d) licei classico, scientifico, magistrale.
- e) magistero per l'infanzia;
- f) istituti tecnici (tipo: agrario, commerciale, geometri, nautico, industriale, femminile, di cui uno industriale con 10 specializzazioni);
- g) istituti professionali (suddivisi in tre tipi o gradi, con circa 16 specializzazioni ciascuno);
- h) istituti di istruzione artistica (sei tipi di scuola, di cui due con 10 specializzazioni, uno con 13, uno con tre per un totale complessivo di 38 diversi piani di studio);
- i) istituti di istruzione musicale (con 14 specificazioni strumentali, suddivisi ciascuna in tre corsi, 8 specificazioni musicali suddivise in tre periodi ciascuna, per un totale di 62 piani di studio);
- l) piani speciali di studio per l'insegnamento religioso e l'educazione fisica.

Le difficoltà da superare nel formulare i programmi erano di due tipi: di ordine cioè puramente tecnico, in quanto presentavano problemi nuovi nell'ordinamento didattico (struttura della scuola secondaria articolata in tre rami, programmi della scuola di istruzione artistica, ecc.) e difficoltà derivanti dai problemi di impostazione generale. Questi ultimi si riflettevano nel fatto che la Consulta si proponeva di elaborare programmi che rispecchiassero non tanto determinati indirizzi pedagogici o filosofici, sì piuttosto costituissero una determinazione e una delimitazione di quegli obiettivi « comuni » e « fondamentali » dell'insegnamento in ogni tipo di scuola che contemporaneamente rispecchiassero le esigenze della scuola stessa, salvaguardassero la libertà didattica dell'insegnante nello svolgere tale programma, garantissero alle famiglie e alla nazione una adeguazione effettiva fra il lavoro scolastico cui sono sottoposti gli alunni e le loro reali possibilità.

Se questi principi essenziali sono stati unanimemente accolti, non altrettanto facile si presentava il compito di tradurli in concreto sul piano della loro attuazione tecnica, ossia nella loro redazione strutturale e didattica: è evidente infatti che molte questioni controverse si presentano oltremodo restie ad una pacifica e assolutamente concorde solu-

zione: così ad esempio l'introduzione o meno della lingua straniera nel ramo classico della scuola secondaria ha molti punti al suo attivo (necessità di ampliare lo studio delle lingue moderne, ecc.); ma ne ha altri in passivo non meno gravi (come sottoporre un giovanetto di 10-11 anni al contemporaneo sforzo di studiare il latino e la lingua straniera? Come differenziare il ramo tecnico dal ramo classico? e via di seguito). Analogamente per taluni Istituti che, come il Liceo Magistrale, stanno a cavallo tra la Scuola a finalità culturale e quella a finalità professionale, non sempre facile riesce stabilire il punto di convergenza della duplice esigenza e salvaguardarne i rispettivi limiti trovando una componente che idealmente armonizzi le due effettive e talora, almeno in apparenza, contrastanti finalità.

Tutto questo lavoro è stato svolto dalla Consulta attraverso una serie di sedute, di discussioni e di studi, che partivano costantemente da un chiaro procedimento basato sul seguente piano di lavoro:

a) un'indagine retrospettiva, presentata storicamente e criticamente, dei programmi adottati nelle varie scuole dalla legge Casati ad oggi; tali lavori, in un secondo tempo, saranno pubblicati a cura della Consulta stessa;

b) un panorama generale delle proposte presentate dagli studiosi, dagli uomini di scuola, attinenti ogni tipo di scuola i cui programmi erano posti in discussione;

c) un quadro riassuntivo generale delle proposte relative ai programmi, apparse nelle pubblicazioni, sui giornali, nei periodici, ecc. con le indicazioni delle varie opinioni e dei vari orientamenti;

d) una serie di documenti o testi di discussione presentati dai vari consultori contenenti le proposte e le impostazioni generali per la elaborazione del programma di ogni singola scuola.

Esaurita la discussione generale su queste premesse e formulato un testo base contenente le direttive fondamentali d'impostazione, il piano orario, ecc., le varie sottocommissioni venivano invitate a proporre la stesura del programma attenendosi a tali criteri generali: il programma per materie, così elaborato, veniva nuovamente presentato alla consulta, vagliato, discusso, modificato con un procedimento di libera discussione volto a cercare una soluzione che fosse accolta all'unanimità; solo in alcuni casi, in cui le posizioni erano sostanzialmente discordi, si dovette decidere con approvazioni di maggioranza. Dopo aver svolto questa mole di complessi lavori la Consulta è arrivata alla conclusione, predisponendo un totale di 146 piani di studio corrispondenti ad altrettanti tipi (o specificazioni di tipi) di scuola i quali tutti sono stati presentati come proposte di programma, includendovi l'orario settimanale, il piano di distribuzione delle cattedre, e permettendo a ciascuna una sobria relazione introduttiva volta ad esplicitare i criteri generali seguiti nella compilazione delle proposte presentate.

Tale lavoro, anche considerato come esclusivo lavoro di elaborazione di proposte, presenta e sviluppa su un piano di concrete adeguatezze tutta la gamma della problematica didattica della scuola, e imposta in forma positiva, pur senza velare i motivi in contrario e gli elementi negativi all'opzione per la tesi accolta, possibili linee risolutive, partico-

larmente in taluni settori delicatissimi, come quello della scuola secondaria (in cui le esigenze di unità e quelle di differenziazione tra i tre rami trovano conciliative linee di soluzione equidistanti dagli estremismi dei sostenitori dell'unicismo come da quelli dei sostenitori del « ginnasio inferiore »); come quello dell'istruzione professionale, settore completamente nuovo e finora confuso con quello dell'istruzione tecnica, il quale trova una sua fisionomia ben definita convalidata dalle esperienze già in atto; come quello dell'istruzione artistico musicale in cui per la prima volta si elaborano programmi comuni (fino a ieri infatti ogni scuola aveva propri e non sempre discriminati programmi) e si cerca un comune allineamento con le scuole parallele ed equivalenti dell'ordine classico e tecnico. Tutto questo lavoro pertanto anche se non si tradurrà immediatamente in termini normativi varrà a presentare una sostanziale documentazione dei problemi culturali tecnici, professionali, didattici comuni di cui si deve tener conto dell'impostazione dei programmi.

Come rilevato in precedenza la Consulta ha voluto affermare e rispettare i seguenti principi:

a) assicurare la libertà dell'insegnante, compilando programmi in cui la sua iniziativa didattica possa tradursi in responsabilità diretta, non formale nello svolgimento del lavoro scolastico. Tale libertà non è intesa come licenza di fare qualsiasi cosa, ma come possibilità di seguire una linea di lavoro che sia frutto di personale elaborazione e ricerca;

b) contenere i programmi entro i limiti delle effettive possibilità intellettuali del giovane, onde evitare un eccessivo carico mentale: per questo non solo gli orari sono stati contenuti entro le 24 ore settimanali, riducendoli notevolmente rispetto agli attuali, ma nei programmi stessi è stato effettuato uno sfrondamento considerevole;

c) seguire un criterio di collaborazione e di democraticità nello svolgimento dei lavori sollecitando la partecipazione di tutti gli uomini di scuola, enti, istituzioni, associazioni al lavoro di redazione. Tale partecipazione non è avvenuta in forme esteriori o rumorose ma al contrario, attraverso l'attento esame di tutte le proposte, ascoltando e discutendo tutte le voci, presentando i risultati dei convegni di studio, congressi ecc., promossi dalle varie associazioni, accogliendo e desumendo dalle loro pubblicazioni periodiche o speciali quanto si proponeva in relazione ai vari argomenti discussi.

Va rilevato peraltro che, non del tutto correttamente, taluni periodici hanno pubblicato testi o documenti destinati solo alla discussione, la cui riservatezza non era intesa a circondare di segreto i lavori della Consulta, ma ad evitare che tali documenti, non aventi altro valore che quello di « abbozzi e schemi di discussione » fossero presentati come conclusioni o definitive, contribuendo in tal modo a disorientare l'opinione pubblica sui problemi ai quali essa è vivamente interessata: nei lavori della Consulta non v'era in effetti, nè poteva esservi, alcuna segretezza, dal momento che essa stessa sollecitava la collaborazione di tutti e circa 200 persone partecipavano direttamente ai suoi lavori: era ovvio tuttavia che essa non desiderasse si rendessero pubblici come cose definite testi che erano solo schemi od abbozzi da discutere, talvolta insufficienti anche dal lato formale.

I programmi presentati dalla Consulta, per doverosa correttezza, non saranno resi pubblici se non dopo averne ottenuto il consenso dal Ministro al quale essi saranno presentati: a pubblicazione avvenuta le questioni potranno venire utilmente dibattute onde individuare se la Consulta abbia saputo assolvere il compito affidatole di interpretare cioè ad un tempo le necessità della nuova scuola del popolo italiano e l'animo e le convinzioni di coloro che in essa operano, elaborando piani di studio che dovrebbero costituire ad un tempo la risultante equilibrata e la componente praticamente attuabile delle molteplici esigenze che la loro redazione presenta.

Attività del Centro Didattico Nazionale nell'anno accademico 1951 - 1952

Anche quest'anno il Centro Didattico Nazionale di Firenze si propone di attuare un programma di lavoro particolarmente intenso.

Proprio in questi giorni si stanno svolgendo presso il Centro stesso gli esami a chiusura del Corso di aggiornamento e di perfezionamento per maestri elementari, che l'Associazione Pedagogica Italiana ha istituito presso il Centro nei mesi di ottobre, novembre e dicembre u. s.

In questo mese saranno pure tenute da valenti esperti ed artisti, a cura del Centro stesso, cinque interessanti conferenze sul disegno infantile e sulla educazione artistica del fanciullo in occasione della Mostra Internazionale della Scuola, organizzata dal Centro di Educazione Artistica del Provveditorato agli Studi di Roma e dalla Croce Rossa Italiana e attualmente ospitata nelle sale di Palazzo Strozzi.

Quanto prima, con approvazione ministeriale, il Centro Didattico Nazionale svolgerà, in collaborazione con la Clinica Pediatrica diretta dal prof. Cocchi e con l'Istituto di Orientamento Professionale presieduto dal prof. Marzi, una inchiesta nelle scuole elementari e medie della città, intorno all'influsso del lavoro scolastico sull'igiene e sullo sviluppo dei fanciulli.

Il 10 corr., presso il Centro Didattico Nazionale stesso, avrà luogo una riunione dell'Associazione Italiana per la Cultura Classica.

Il Centro Didattico Nazionale pubblicherà entro il mese corrente un concorso tra insegnanti secondari, con un premio di L. 100.000 per un lavoro sul « rinnovamento dell'insegnamento secondario nel senso della scuola attiva »; un secondo concorso tra insegnanti elementari, con un premio di L. 100.000, per il miglior lavoro « sul problema dell'educazione civica nella scuola elementare », e un terzo concorso, con sei premi per un totale di L. 220.000, per soggetti cinematografici didattici o educativi.

Per il prossimo marzo si sta organizzando un Convegno di insegnanti di istituti e di Scuole d'Arte in occasione della inaugurazione delle

sale di Istruzione Artistica che saranno allestite presso il Centro e che vi rimarranno a completamento del Museo Nazionale della Scuola.

La Biblioteca Pedagogica e di storia della Scuola come pure la sezione di letteratura infantile hanno già ripreso la loro attività ed estendono le loro relazioni anche con Istituzioni culturali estere.

Nel mese di gennaio saranno riprese anche le proiezioni cinematografiche di documentari e cortometraggi didattici, artistici o culturali in genere, che tanto interesse suscitavano nello scorso anno tra gli insegnanti elementari e secondari della città e della provincia.

Si sta anche studiando la possibilità di organizzare nella primavera prossima, in una città della Sicilia, un Convegno nazionale di insegnanti elementari e medi dell'Italia centro-meridionale per la trattazione di concreti problemi didattici.

Il Presidente del Centro, prof. G. Calò, nella prossima gita di studio, in Francia, durante la quale sarà ospite di quel Ministero dell'Istruzione presso il Centre d'Etudes Pédagogiques di Sèvres, prenderà accordi per lo scambio di insegnanti fra il Centro Pedagogico di quella città e il Centro Didattico Nazionale di Firenze.



Certuni amano gli scrittori stranieri, quali si siano, pel gusto di cambiare paese. Io invece diffido di loro per amore di casa mia. Perché io trovi in essi un po' di talento, bisogna che ne abbiano il doppio.

JULES RENARD (18-6-1900)

EDUCAZIONE POPOLARE E PERSONALITA' DELL'ADULTO

Educazione popolare

Presso il Comitato centrale per l'Educazione popolare è stato organizzato un Ufficio d'informazione, che si propone di sostenere insegnanti e dirigenti nella loro non lieve fatica, in cui difficoltà e problemi coesistono e si interpenetrano con istanze educative, didattiche e sociali.

Il lavoro che l'Ufficio di informazione, con l'aiuto di esperti e di studiosi, si prefigge di compiere, si ordinerà e si svilupperà attorno ai seguenti punti:

1) Indagini didattiche, psicologiche e sociologiche che più interessano l'adulto e il suo ambiente, allo scopo di definire i problemi, prima sul piano scientifico, per poterli poi risolvere sul piano pratico.

2) Suggerimenti agli insegnanti per avviare ricerche, con inchieste sulle condizioni in cui vive e lavora l'adulto e sui riflessi mentali e di comportamento di esse condizioni. L'Ufficio ritiene che la raccolta di dati e la loro interpretazione dovrebbe diventare un metodo di studio. L'attitudine a definire in un questionario i fatti individuali e sociali, toglie all'indagine ogni inconsistenza dilettantesca. Il questionario infatti, isola e precisa elementi non percepibili, difende dall'empirismo che lascia sempre nell'ombra l'essenziale, rende razionale l'esperienza, indovina le influenze, si presta alle verifiche, filtra le ipotesi, e soprattutto suggerisce *sintesi praticamente pratiche*. Il questionario è il vero registro di classe, perchè nel questionario è l'adulto che risponde al maestro, evitandosi così il pericolo che il maestro risponda a se stesso, e crei, a propria insaputa, ma forse con propria soddisfazione, il circolo vizioso delle pedagogie e delle didattiche astratte.

3) Studio delle condizioni necessarie per la creazione e la eventuale gestione di Scuole popolari-tipo.

4) Utilizzazione di tutti gli organi di diffusione (libri, riviste, giornali, cinema, radio).

Codesti fini della nuova attività potranno essere conseguiti soltanto se la più aperta confidenza tra insegnanti e Ufficio sarà instaurata e rinsaldata. E' sembrato perciò opportuno adottare come metodo di lavoro, quello della corrispondenza diretta ed individuale.

L'insegnante e il dirigente possono sempre, e per qualsiasi argomento che possa inserirsi nella problematica educativa, rivolgersi all'Ufficio di informazione. Converrà, nello scrivere, servirsi di schede

apposite che verranno fornite agli interessati e consentiranno all'Ufficio di lavorare con ordine e precisione.

E' superfluo ricordare che nessuna menomazione al prestigio può venire dal chiedere quel che si ignora, giacchè ogni ignoranza più si vela e più diventa impudica; e che non è giustificabile la preoccupazione di un giudizio menomante nel caso che le eventuali domande riguardino problemi e notizie elementari.

Il volersi garantire da una valutazione lesiva della propria cultura con il silenzio, è insincera ed inutile accortezza. Un dialogo amichevole che è quello che l'Ufficio vuole avviare con gli insegnanti non può essere un diplomatico giuoco di riserve e di omissioni. E nulla meglio di questo dialogo salvaguarda da quel « paternalismo » che è la tentazione di chi insegna e di chi vuole insegnare ad insegnare, come è dimostrato da certo pedantismo didattico che fa assurgere a verità prime ed intangibili discutibilissimi piccoli accorgimenti.

Ma le elencate attività e le altre che potranno seguire, finiranno certamente con l'estinguersi in una stanca e pressochè inutile prassi, se non saranno stimulate dai maestri, i quali dovranno fornire la materia del lavoro con i loro problemi, i loro dubbi, le loro indicazioni, le loro proposte, le loro idee.

ooo

Gli insegnanti non ignorano che con i corsi di aggiornamento, con libri gratuitamente distribuiti, con i Convegni didattici e con altre particolari iniziative si è cercato di essere loro accanto, nel lavoro.

Ma ora dovranno sapere che un contatto più diretto con essi viene ricercato non soltanto per sostenerli nelle incertezze e negli inevitabili scoramenti, ma per dar vita ad un'assistenza premurosa ed amichevole e per instaurare una metodologia didattica che nasca sì dal vivo dell'esperienza, ma che non si esaurisca in indizi di fatti, in frammenti d'impressioni, in fuggevoli e spesso contraddittori interventi, come potrebbe accadere qualora dati, fatti, elementi non fossero correttamente interpretati, e composti e dominati e ripensati in un ordine, cui solo una struttura di concetti può dare significato e valore.

L'Ufficio d'informazione, posto a servizio dell'educazione popolare, vuole di questa e di ogni educazione mettere in atto un principio spesso dimenticato: *che non sempre, purtroppo, il lavoro nello stesso solco è lavoro comune; e che lavorare insieme può avere due esiti affatto opposti: di fusione l'uno, di estraneamento l'altro, se avvedimenti e cautele non soccorrano.*

La personalità dell'adulto

(considerazioni didattiche)

L'educazione degli adulti può dirsi veramente l'educazione difficile, irta come è d'ostacoli e di impedimenti; ma chi crede di rendersi conto di ciò, insegnando tra modelli ed espedienti didattici, elaborati per i piccoli e quelli da elaborarsi per i grandi, le molte inconvergenze, elude il problema.

E' il concetto di adulto che deve costituire l'indice che raggruppi tutte le questioni minute o ampie, tutte le incidenze, tutte le situazioni, in una parola tutti i temi psicologici, didattici, pedagogici, sociali, iscritti nell'azione da intraprendere.

Quando ci chiediamo che cos'è l'adulto, la risposta sopravviene immediata, quasi non occorresse riflessione alcuna a porgerla. Chi, in effetti, non è in grado di distinguere un adulto da un bambino o da un adolescente? E tuttavia i termini della risposta si ordinano solamente a definire un adulto fisiologico, ossia un tipo umano in cui il corpo ha raggiunto il suo sviluppo normale. Circa le caratteristiche essenziali della maturità e l'architettura delle funzioni psichiche, e le esigenze specifiche dell'uomo, solo qualche fugace e generica riflessione è dato estrarre dalle approssimative e vaganti risposte. Una distinzione tra l'adulto fisiologico e l'adulto psichico nè si pensa, nè si costruisce: si ignora che soltanto l'adulto psichico è un adulto reale e non d'apparenza.

Quali risultati possono attendersi da un lavoro che erra d'oggetto e si articola non sul reale ma sull'apparente?

Analoga distinzione va fatta nei riguardi di chi si è volontariamente assunto un compito educativo: il maestro. Se c'è l'adulto reale e l'adulto di apparenza, può esserci altresì il maestro reale e il maestro d'apparenza.

E' chiamato maestro, infatti, chi è in possesso del titolo che lo abilita ad insegnare. Ma questo titolo dà sempre testimonianza di maturità reale?

E quali risultati possono attendersi dall'incontro di un adulto di apparenza e da un maestro anch'esso di apparenza?

Ogni disamina intorno alla preparazione dell'insegnante non deve perdere di vista i punti ora indicati. Con ordine, bisogna pertanto applicarsi ad acquistare quelle idee che convertano in concetto fondato, le empiriche e mutevoli valutazioni dell'adulto. Soltanto questa ricerca e questa elaborazione e questa sistemazione potranno garantirci che non ci muoviamo tra l'approssimativo e il marginale, e che non ci è del tutto ignota la costellazione psichica dell'uomo.

Accenniamo a qualcuna di queste idee.

L'adulto reale conosce con chiarezza il perimetro che limita ma garantisce le sue autonomie. Egli perciò sa di aver diritto al rispetto e in particolare alla sua libertà di decisione. Ecco perchè l'adulto

vuole scegliere le sue vie, e perchè, anche quando ha bisogno di consigli, non ama nè riceverli, nè sollecitarli. Non accetta di buon grado ordini, e ad ogni modo pretende sempre che essi siano legittimi ed esamina con circospetta diffidenza le giustificazioni che gli si prospettano.

Di quel diritto al rispetto esige anche i segni esteriori, quindi disdegna certe forme di intimità protettiva. Ove l'adulto è padrone, come nelle cose di mestiere, egli esige l'autonomia piena. Autorità e prestigio in queste zone, non vuole a nessun costo barattarle con autorità e prestigio estranei, e avverte immediatamente quelle maniere sottili con cui si cerca di sminuire il suo credito.

In breve, l'adulto rifiuta ogni paternalismo, assolutamente inadatto al suo stato psicologico.

Immaginiamo quindi quanto sia fiera, anche se muta o contenuta, la sua opposizione alla forma estrema di paternalismo, a quella non di adulto ad adulto, ma di adulto a fanciullo. Da siffatto paternalismo sono tentati soprattutto coloro che, vedendo gli adulti sprovvisti rispetto all'alfabeto, credono che con esso debbono insegnargli, come ai piccoli, i primi orientamenti e i primi comportamenti nella vita associata.

Bisogno di solidità, desiderio di veder rispettata la propria autorità, la propria libertà di decisione, l'autonomia, e la propria cultura là ove essa ha titolo per dirsi tale, come nelle abilità di mestiere e nel sistema delle concezioni politiche, sociali e religiose: ecco alcuni capitoli che vanno esplorati da chi intende veramente prepararsi al compito educativo.

Errerebbe tuttavia chi credesse che l'adulto reale viva e si muova tutto in sè, come nel vuoto, mosso da quelle esigenze di rispetto, autonomia, libertà, sapere.

L'adulto, si può dire, non ha spesso spazio libero attorno a sè, ed è sottoposto ad una pressione sociale, che lo limita, lo dirige e ne assorbe l'azione. I suoi bisogni umani ed umanistici mutano con l'ambiente; ed altri sono per l'uomo dei campi, ed altri per colui che è elemento di un agglomeramento operaio, sottoposto a sistemi di lavorazioni tecniche che impoveriscono spontaneità e flussi nativi della mente e del cuore. Ecco quindi un altro motivo assiduo di ricerca e di impegno per chi vuole comprendere l'adulto.

Se per necessità chiarificatrice si è distinto l'adulto reale dall'adulto di apparenza, nella concreta realtà l'opposizione netta non esiste.

Di contro al bisogno di autonomia, di libertà in certi recessi dell'animo sopravvive una sottomissione passiva e sterile, ove ogni gesto è gesto non proprio, ma di un altro. L'esigenza del rispetto copre spesso una infantile vanità avida di approvazione, timida nella dimostrazione delle proprie forze e vincolata al parere altrui. Il bisogno costante di essere dominati può anche esplodere in ribellioni compensatrici, soprattutto quando la emotività agisce come forza anonima, mossa da passioni di folla. Timidità ed audacia in questi casi

si alternano in un processo imprevedibile, dominato dalla suggestione e da una sensibilità estremamente mobile.

Queste considerazioni ci ripetono in fondo che ogni azione, per essere educativa e socialmente efficace, esige una conoscenza della personalità umana.

L'adulto reale vuol trovare nella scuola il clima propizio alla propria maturazione intellettuale e morale, e all'emancipazione da minorità culturali.

L'adulto d'apparenza deve essere aiutato a disfarsi di complessi mentali che impediscono al giudizio di liberarsi da fantasmi e pregiudizi infantili.

Il maestro reale deve affinare il suo intuito e arricchire la propria esperienza esplorando tenacemente non un generico terreno umano ma quello che deve lavorare, ossia quello in cui i suoi alunni durano fatica.

Va quindi scandagliato con ricerche personali il fondo di quelle condizioni familiari e sociali, le quali premono sugli adulti e ne determinano il comportamento.

I lineamenti qui tracciati sono da considerarsi come punti di vista intorno ai quali il dibattito, che li integri o li chiarisca o anche li contesti, è considerato necessario, e pertanto desiderato come un primo avvio a ricerche e discussioni che governeranno a dare al lavoro fondamento più sicuro.

PIANI DI INSEGNAMENTO

Note e osservazioni

Premetto che sarei tentato di definire, analogamente a quanto avviene nella terapia medica, « didattica d'urto » questa che attraverso i « piani d'insegnamento » i convegni didattici ecc., si ripromette di provocare nel vecchio e malandato organismo scolastico quelle drastiche, salutari reazioni che giovino a combattere la misoncistica, preconcepita presa di posizione d'una mentalità passivamente tradizionalistica e consuetudinaria; e tanto più sarei tentato di ricorrere a questa definizione in quanto anche qui, come nel campo medico, si registrano gli stessi, singolari effetti: ben poca o nessuna sensibilità dell'organismo a riprendersi dallo svantaggio e a rinnovarsi, molta invece reazione allergica di difesa dello stesso contro l'« aggressivo » medicamentoso che gli vien propinato.

E' ben vero, in ogni modo, che compilare « un piano d'insegnamento » dovrebbe significare, a mio parere, porsi in una situazione equidistante da ogni allettamento retorico e da ogni comoda prolissità per esaminare il problema alla luce obiettiva dei dati concreti che ogni insegnante già possiede o può desumere con coscienzioso, diligente e, soprattutto, appassionato discernimento dalle circostanze di fatto in mezzo alle quali si trova.

Ora, quanti insegnanti, avendo a disposizione gli elementi obiettivi da cui trarre i loro giudizi e nei confronti dei quali impegnare la loro responsabilità, hanno saputo con « intelletto d'amore » sceverare i dati negativi e d'opposizione da quelli positivi e favorevoli per giungere alla risultante coerente, logica d'una proposizione che stesse in rapporto e, anzi, fosse derivata dalle premesse ideologiche e di principio da essi enunciate? quanti hanno saputo (o voluto) risolvere questa equazione nella linea dei concetti innovatori della moderna pedagogia e nella pressante, direi quasi appassionata sollecitazione di convincimenti di rinnovamento scolastico? quanti, infine, si sono posti il seguente elementarissimo problema, impegnando in pieno nella soluzione la propria soggettiva responsabilità e il proprio anelante proposito: dato l'elemento umano ben conosciuto e singolarmente rilevato che ho dinanzi, dati i mezzi materiali che ho a disposizione, dato l'ambiente, il cielo, l'atmosfera entro cui deve svolgersi il mio lavoro, date le mie ben calcolate possibilità, come farò a raggiungere quel tale scopo che sta in rapporto diretto coi dati sopra enunciati?

Ben pochi, per non dire nessuno.

Ben pochi hanno saputo uscire dal generico, dall'indefinito, dallo astratto per convincerci circa una ragione determinante la loro attività, per farci rivivere la loro preoccupazione d'anima, la loro ansia di decisione, per chiarirci un rapporto di possibilità e conseguenza logica, per illustrarci, in definitiva, ben chiaramente la parte che essi, a prescindere

da programmi, da istruzioni, avvertenze ecc., avranno nell'organizzazione e, vorrei dire, «orchestrazione» dell'opera a cui, in un ambiente ben determinato, con elementi ben conosciuti, nell'inconfondibilità di situazioni ben rilevate o sagacemente previste intendono dedicarsi per appagare i bisogni e soddisfare le sollecitazioni dei loro alunni e del mondo circostante.

Quasi tutti, purtroppo, si sono mostrati reticenti nel trattare della maniera, del metodo, degli accorgimenti a cui avrebbero dovuto ricorrere per rimediare alle deficienze e provocare le condizioni vantaggiose per il raggiungimento degli scopi. Logicamente era questa la parte di maggior impegno in quanto non bastava a svolgerla convincentemente l'artefatto ed il retorico, ma era necessaria la responsabilità diretta, personale d'una determinazione intelligentemente ponderata e sapientemente condotta.

Tutto sommato, dunque, ognuno ha parlato della scuola in genere, non della «propria» scuola; di alunni, non dei «propri» alunni e pertanto ha peccato d'insincerità e manierismo nelle esposizioni, infarcite di reminiscenze scolastiche e riecheggianti troppo superficiali ed affrettate letture.

Risulta inoltre che quasi tutti gli insegnanti si sono preoccupati della parola «piano» e ispirandosi al significato letterale della parola stessa hanno brancicato a dritta e a manca per riportare sulla carta nè più nè meno che i vecchi, generici programmi ministeriali, qua e là decurtati o ampliati, ma molto spesso peggiorati e nella forma e nella sostanza.

D'altra parte è giusto ammettere come l'argomento si prestasse a dei fuori tema più o meno retorici, ma ciò non doveva impedire che i maestri traessero ispirazione dalle istruzioni ricevute, meditandole nella loro essenza innovatrice e nella dichiarata finalità di aggiornamento scolastico.

Concludendo, conviene riconoscere che molta strada resta da percorrere per raggiungere le finalità alle quali si tende, perchè troppa insipienza e troppo formalismo indugiano e aduggiano ancora la scuola e perchè troppo spesso l'idea, ammesso che ci sia, s'identifica con la teorica vanescente e con la nebulosità metafisica, rendendo incerti gli animi e inattive le coscienze.

Angelo Zanello, Ispettore

Plani di insegnamento come oggetto di discussione tra i colleghi

SCUOLA ELEMENTARE « IV NOVEMBRE » - VIA MAGRINI - UDINE
Classe III maschile - Sez. D (Ins. A. Molinaris)

Il chiodo del « pensarci su » — che viene ancora una volta opportunamente battuto e ribadito come norma di fondamentale necessità e d'indiscutibile efficacia per la realizzazione di una concreta, valida e ben costruita intelaiatura programmatica, su cui successivamente erigere il complesso edificio dell'insegnamento, — è effettivamente un chiodo che — a parte l'analogia col « pensarci su » di manzoniana memoria — ha un suo preciso, fondamentale e insostituibile valore anche nel campo educativo.

Perchè, se nel campo letterario giova il pensare e il meditare sull'argomento specifico di un determinato lavoro artistico; e se la meditazione e lo studio rendono più agevole lo scaturire delle idee che in esso argomento sono racchiuse, riallacciandole ad altre che vi si collegano; l'abito dell'osservazione e dell'analisi non è meno utile nel campo dell'insegnamento, dato e concesso che anche da questo si possano e si debbano saper trarre i motivi per la creazione di un'opera d'arte.

Tuttavia, questa del « pensarci su » non è certo cosa facile.

Mi si dirà che la lunga esperienza di alcuni lustri già trascorsi nelle aule scolastiche è, in certi casi, tanta, da rendere ugualmente agevole il nostro compito. E il mio caso è proprio uno di questi.

Ma d'altra parte non bisogna dimenticare che l'esperienza ha un suo valore fondamentale sì, ma pur sempre relativo, essendo essa in perpetuo divenire, soggetta a continui mutamenti e ad evoluzioni continue. Ogni anno infatti,

(specie quando ci si viene a trovare di fronte a una scolaresca nuova - e anche questo è il mio caso), malgrado le cosiddette esperienze, malgrado una sempre più approfondita conoscenza dell'animo infantile e una più chiara visione dei metodi educativi, malgrado l'affinità esistente tra alunni, per cui, pur tenendosi conto dell'individualità di ciascuno, ogni bambino è sempre un bambino; malgrado insomma tutto quel complesso di aspetti della vita scolastica che di anno in anno si ripetono, e che proprio per questo loro ripetersi dovrebbero collocare il maestro non più novellino in una « posizione di partenza » del tutto privilegiata, facilitandolo enormemente nell'opera sua educativa; malgrado tutto ciò, è pur vero che ad ogni nuovo « inizio di scuola », ad ogni nuovo nostro contatto con le difficoltà vive e quotidiane dell'insegnamento, ad ogni rinnovarsi di credute esperienze, di credute regole fisse e di credute verità che ritenevamo già da gran tempo immutabili, è pur vero che si tratta sempre — sotto certi aspetti — di... ricominciare.

Ed è per questo che la compilazione di un piano di insegnamento è sempre cosa difficile.

Lungi da me l'intenzione di negare all'esperienza la sua grande, indiscutibile e insostituibile utilità. Ma quante volte nella nostra vita di educatori, malgrado anni e anni di scuola, persuasi di « saper molto », non ci siamo poi dovuti rivedere di fronte a circostanze nuove, inattese, non prevedute, le quali ci hanno lasciati perplessi, dubbiosi di noi stessi, e soprattutto a-

maramente convinti di « saper poco »?

Basta l'esperienza di tutta una vita di scuola per autorizzarci a credere di aver raggiunto una meta non dico di perfezione, (il che è impossibile), ma per lo meno di sufficiente approssimazione a quell'« ideale » che intuiamo esistere, ma che tuttavia ci sfugge costantemente, inesorabilmente?

No certo. Chè altrimenti l'esperienza di chi ci ha preceduti dovrebbe bastare anche a noi, come dovrebbe bastarci la nostra stessa esperienza di anni d'insegnamento già trascorsi. E invece — e qui potrei anche sbagliare, perchè non so se la mia sensazione sia percepita anche dagli altri, o se si tratti soltanto di un aspetto negativo della mia coscienza — io debbo confessare che, ad ogni inizio di anno, si tratta, per me, e sotto molti aspetti, proprio di **ricominciare ex novo**, di rifarmi, in un certo senso, agli **inizi del mio tirocinio**, di **ricquistare** ad una ad una le posizioni già precedentemente conquistate, di **ripercorrere** una strada già percorsa sì, ma pur tanto diversa da quella che per un momento forse m'ero illuso di saper ripercorrere ad occhi chiusi.

« Pensarci su », dunque. E sta bene. Ma per le ragioni più sopra esposte, dato che questo « pensarci su » non può e non deve esaurirsi nel tempo necessario alla compilazione di un piano d'insegnamento, di un programma, di un canovaccio di metodologia didattica, ma deve rappresentare un continuo assillo di ogni istante della nostra vita di educatori, e ciò durante tutto l'anno di scuola, fino all'ultimo mese, fino all'ultima settimana, fino all'ultimo giorno di nostra permanenza fra gli alunni, giorno in cui, al momento stesso di congedarci dai nostri piccoli amici, avremo ancora una volta, forse, motivo per rammentarci di qualche cosa che abbiamo fatto sì, ma che poteva-

mo far meglio; per le ragioni suesposte, dico, un piano d'insegnamento non dovrà essere tanto il **punto di arrivo** del « pensarci su », quanto il **punto di partenza**, vale a dire la base di un lungo processo di studio, di analisi, di adattamento, di autocritica, che solo in minima parte potrà essere valida « a priori ».

In sostanza, vorrei dir questo: che forse non si tratta tanto di « pensarci su » ora per compilare il « piano », quanto di compilare il « piano » per « pensarci su » poi.

E ciò premesso, chiedo scusa della « tirata » introduttiva ed entro nel vivo dell'argomento.

* * *

Un piano d'insegnamento non può « risolvere » che parzialmente i vari « problemi » ad esso inerenti. Soprattutto li « imposta ». La loro vera soluzione non può essere che un processo pratico, aderente alla realtà quotidiana, in un continuo realizzarsi.

Quali i problemi ch'io debbo por-mi? Non certo quelli che, in base alla conoscenza già acquistata attraverso i primi contatti con la mia nuova scolaresca, posso considerare facilmente risolvibili, o, per dirla con una frase fatta, di « ordinaria amministrazione ». Non accennerò ad essi, perchè superfluo; e mi soffermerò invece soltanto sui punti che a mio avviso, e per la loro sostanziale importanza, richiedono una più seria e profonda meditazione. Ciò tengo a precisare perchè non si voglia affermare troppo facilmente che questo mio « piano » presenta soverchie lacune e omissioni.

Ma andiamo per ordine. Si vuole innanzitutto che l'insegnante dica con quale **spirito** egli **entri nella scuola**? Qui ci sarebbe da cadere nella facile retorica. Ed io potrei scrivere una bella e lunghissima professione di fede per la sublime missione dell'educatore, e potrei

inalzare un inno all'amore che dovrà essere il fondamento di tutta la mia opera educativa e potrei anche, con la mia prosa opportunamente soffusa di «pathos», riuscire a commuovere. Ma non si tratta di «scrivere». Si tratta di «fare». Solo chi fa, convince. E per far bene basterà che io sappia entrare oggi, nella scuola, a quarant'anni, con la stessa freschezza di entusiasmo di quando ne avevo venti. Perché oggi c'è la scienza (mi si passi la grossa parola che, naturalmente, va intesa nel suo solo significato etimologico), e l'esperienza, frutti della maturità. E se accanto all'una e all'altra io saprò collocare l'entusiasmo, che è energia, amore, fede, capacità di sacrificio, volontà di riuscire, anelito di giovinezza, allora il primo, decisivo, fondamentale passo verso la soluzione del problema potrà dirsi compiuto.

Ma siamo ancora nel campo delle parole. Quale il segno esteriore, dimostrativo, tangibile di questo entusiasmo, visto che siamo stati invitati a **parlare sempre concreto e positivo, e non per cenni, ed astrazioni?**

Lo si potrà rilevare soprattutto dalla quotidiana preparazione fatta dall'insegnante prima di recarsi alla scuola. Credere che la «conoscenza del mestiere» possa autorizzarci ad imbastire lì per lì delle lezioni, a improvvisare quanto invece dovrebbe essere frutto di accurata meditazione, sarebbe imperdonabile errore. **La compilazione del diario giornaliero** fatta tenendo conto, giorno per giorno, delle riscontrate deficienze degli alunni e della necessità di impostare un piano di argomenti che rispondano (senza cadere nello schematismo e nell'artificiosità) ai veri «centri di vita e di attrazione» del fanciullo, costituirà certo una riprova della nostra alacre volontà di far bene.

E altrettanto dicasi della compilazione della «cronaca».

La quale, come il «diario», se

frutto di attenta riflessione, resterà quale segno tangibile di quel «pensarci su» che — come abbiamo detto — dovrebbe costantemente guidarci durante tutta la nostra attività scolastica. Pertanto la cronaca, malgrado il suo nome, non dovrà essere un'arida elencazione di avvenimenti della vita di scuola; ma soprattutto uno studio psicologico di tale vita, una raccolta di osservazioni didattico-pedagogiche tratte dall'esperienza del giorno, qualche cosa insomma di palpitante, di vivo e di vivificante che valga a documentare la «serietà» del nostro entusiasmo.

Qualsiasi argomento di lezione (religione, educazione morale, storia, geografia, scienze, italiano, aritmetica, ecc.); dovrà presumere da parte dell'insegnante un **preventivo e adeguato lavoro preparatorio**, senza il quale la lezione stessa verrà a mancare di scioltezza, di elasticità, e conseguentemente di interesse. La ricerca dei mezzi più idonei a suscitare la curiosità dell'alunno (materiale didattico, schedari, insegnamento attraverso il gioco, contatto diretto con le cose, riproduzioni fotografiche, giornali e riviste, organizzazione del lavoro, sfruttamento delle capacità artistiche del fanciullo, scuola del fanciullo attore, ecc., ecc.) dovrà essere una ricerca fatta con cura, preordinata e tale da consentire all'insegnante di poter dire a se stesso: «Mi sento preparato. Anche oggi saprò conquistare i miei ragazzi e trascinarli verso nuove conquiste».

Tutto questo è entusiasmo. Mancando il quale, ben scarsi saranno i frutti che potremo raccogliere.

Quali i fini cui devo far tendere il mio insegnamento?

Se è vero — come è vero — che l'educazione non si giudica dalle radici, ma dai **frutti**, sarà indispensabile che l'educatore abbia innanzitutto una chiara visione di quello che dovrà essere il suo punto di

arrivo. E' necessario sapere **dove si va, e dove si deve andare**. Chè non possiamo ritenerci paghi della **disciplina che sorge naturalmente**, da sè, dallo spontaneo organizzarsi della vita della classe come comunità di lavoro; ma occorre realizzare la disciplina voluta dell'ordine morale, per adesione a un ideale di moralità e di spirituale convincimento.

L'errore più facile, in tanto fervore di concezioni naturalistiche, di cui ama far sfoggio la pedagogia contemporanea, (e ciò senza voler misconoscere molti suoi aspetti fecondi di bene), è quello di pensare l'educazione come destinata a svolgere il fanciullo in ciò che esso è, quando l'educazione deve portarlo a ciò che egli **deve essere**.

All'educazione dell'uomo individuo, dell'uomo società, dell'uomo operaio, dell'uomo inteso quale volontà di potenza o quale espressione economica o razziale, va contrapposta l'educazione completa, dell'uomo integrale, figlio di Dio (vedi Enciclica « Divini illius Magistri »).

Questi i fini cui penso si debba tendere.

E i procedimenti didattici da seguire?

E' ovvio come quella **parte del programma** (che è poi **tutto il programma**), che va sotto la denominazione di « Religione » e di « Educazione morale civile e fisica », debba informare costantemente tutta l'azione educativa dell'insegnante, in ogni momento della sua attività e qualunque ne sia la forma. Più che preoccuparmi dell'insegnamento religioso, dovrò quindi cercar di creare nella mia classe il **clima religioso**, e ciò adeguando la vita di Scuola, attraverso le vicende di ogni giorno, al senso di reciproco rispetto e di compatimento, di amore e di solidarietà, di consapevolezza del dovere e di responsabilità delle proprie azioni, di sincerità e

di rettitudine, di altruismo e di giustizia.

Altrettanto dicasi per l'educazione morale, che svilupperò non trattandola come materia a sè stante, ma cercando di avviare i miei alunni, sfruttando sempre la loro affettività, alla completa formazione del carattere, attingendo a qualunque occasione di vita familiare, scolastica e sociale, per infondere in essi quei principi che sono alla base del mio ideale educativo. Punto di partenza, il fatto che una classe non è altro, in fondo, che una più grande famiglia. E se in questa, affetti, gioie, dolori, difficoltà, delusioni e speranze, si riflettono più o meno su tutti i loro componenti, altrettanto dovrà avvenire nella Scuola, attraverso la partecipazione di tutti al sentimento che interessa la comunità o il singolo.

Educhiamo soprattutto i fanciulli alla bontà. Perchè non fissare un'ora, ad esempio, durante la quale poter realizzare, settimanalmente, attraverso il commento di una buona azione, compiuta dagli alunni stessi o di cui essi medesimi sieno venuti a conoscenza, una specie di « Giornata della Bontà »?

Bisogna ingenerare nei bambini l'amore per la Scuola. E a tale scopo concorre tutto l'insieme della Scuola stessa; l'ordine, la nettezza, una certa qual armonia fra i diversi arredi, una nota di buon gusto e di eleganza che può essere determinata da un quadro, da un fiore, da un oggetto qualsiasi che valga a rendere l'aula più serena e accogliente; vi concorre una saggia distribuzione dei vari insegnamenti, alternati con giochi, con esercizi ginnastici, con qualche canto adatto all'età del fanciullo; vi concorre l'abilità del maestro nel saper interessare la scolaresca. Quindi, per i motivi suaccennati, curerò l'arredamento della mia aula, rendendone partecipi gli alunni stessi (e ciò con l'esposizione di alcune riproduzioni di quadri di soggetto

storico, patriottico e religioso; di alcuni grafici comparativi sulle peculiarità geografiche, economiche e produttive del Friuli; di disegni; di lavori manuali; di piante ornamentali, ecc.); mi varrò di quel buon sistema di governo scolastico che consiste nel tener sempre presente che l'autorità del maestro non deve mai soverchiare la libertà dell'allievo; farò uso del metodo intuitivo e naturale, badando a che sia osservata, per quanto possibile, la unità d'insegnamento e la simultanea partecipazione della classe a quel lavoro collettivo di ricerca che porta gli stessi alunni alla scoperta e alla conoscenza di una nuova cognizione.

La brevità e il continuo variare delle lezioni, qualche minuto di gioco fra i banchi (staffetta seduti; è arrivato un bastimento; i multipli di sette, ecc.), una sosta all'aria aperta, qualche elementare esercizio ginnico (esercizi ordinativi, a corpo libero, di deambulazione, di ginnastica preventivo-correttiva), qualche breve passeggiata campestre allo scopo di trar motivo per qualche riferimento geografico e geologico (ad esempio, sulle rive del torrente Cormor), qualche visita istruttiva ai monumenti della città (Castello, e suoi musei, Tempio Ossario), almeno una visita ad uno stabilimento industriale, l'uso della bibliotechina scolastica, l'assegnazione ad alcuni alunni di speciali incarichi col sistema elettivo, la proposta di qualche referendum, l'istituzione della « Posta di classe », l'applicazione frequente in determinati lavori manuali (con particolare riguardo alla costruzione di materiale didattico), la partecipazione alle lezioni di cinematografia educativa, l'esecuzione di alcuni cori patriottici, religiosi, folkloristici, una certa libertà d'iniziativa concessa agli stessi alunni per quanto riguarda, occasionalmente, la compilazione del piano giornaliero di lezione, tutto questo contri-

buirà non poco a rendere agevoli e gradite le ore di lezione e, conseguentemente, susciterà in quasi tutti gli allievi quell'amore per la scuola cui ho testè accennato, e che è « *conditio sine qua non* » al raggiungimento di ogni altra meta.

Dettagli? Non credo necessario dover scendere, materia per materia, a una descrizione del programma d'insegnamento, il che, in ultima analisi, verrebbe a risolversi in una ripetizione, riveduta e ampliata e particolareggiata, dei programmi ministeriali.

Piuttosto qualche osservazione, con scrupolosa aderenza al vero (come richiesto), circa l'ambiente scolastico che già esploro da giorni e sul quale e nel quale dovrò agire.

Oltre un mese di scuola mi ha dato modo di poter formarmi una idea dei miei alunni, della loro indole, della loro capacità intellettuale, dell'ambiente familiare in cui vivono, delle loro doti morali.

Casi da poter classificare come « eccezionali », sia in senso positivo, che negativo, non ce ne sono. Intellettualmente, due o tre alunni particolarmente svegli, qualche caso di intelligenza un po' scarsa, e, il resto, mediocrità assoluta. Bassissimo il livello di preparazione dei ripetenti. Comunque, per quanto riguarda la loro sensibilità, e quindi la possibilità da parte mia di agire sulle potenti leve del sentimento e dell'amor proprio, per indurli a una certa emulazione di conquiste, mi sono ormai fatto la convinzione (e credo di non sbagliare), che i mezzi per conseguire, sia pur lentamente, dei buoni risultati, non mancano.

Entrando in qualche particolare tecnico, dirò che ho notato vere deficienze, nei confronti della lingua italiana, in diversi scolari. Primo scoglio per il comporre: la scarsa conoscenza di vocaboli e il modo assai primordiale di espressione. E' risaputo che il possesso del voca-

bolo è dato esclusivamente dall'uso appropriato di ogni singola parola nel discorso comune. Bisognerà quindi ch'io cerchi di facilitarne lo apprendimento. Come? Soprattutto, a parer mio, attraverso un'accurata scelta di argomenti su cui impostare lo svolgimento della conversazione. Argomenti che devono essere tratti dall'ambiente familiare degli alunni, e, possibilmente, del singolo alunno. Infatti questo insegnamento, per essere efficace, deve il più delle volte essere trattato individualmente. Abituando i bambini ad « esplorare » osservando, e servendomi di qualche mezzo sussidiario (metodo ciclico, che continuerò in IV e V classe; compilazione di uno schedario dei vocaboli, illustrato dagli alunni stessi, con disegni o mediante ritaglio e incollature di vignette; traduzione di parole dialettali di cui i bambini possiedono un più vasto vocabolario), penso che l'avviamento al comporre potrà essere certo facilitato.

Per ottenere una lettura colorita ed espressiva, potrò ricorrere alla scrittura di frasi a due colori (la proposizione secondaria scritta in rosso, ad esempio); e anche qui alla compilazione di schede per la lettura e la recitazione, con dati relativi al titolo del racconto o della poesia, all'autore, al libro in cui l'opera è stampata, alla spiegazione di vocaboli, a riferimenti morali, religiosi, storici, geografici, scientifici, ecc.

L'insegnamento dell'**ortografia**, della grammatica e della **concatenazione logica** dei pensieri, sarà impartito sempre in modo pratico, in relazione alla necessità di esprimersi correttamente. Niente abuso di noiosi esercizi, ma regole desunte da motivi occasionali, ricorrendo anche qui ad espedienti che interessino il fanciullo (dialoghi, letture che destino curiosità, scrittura a più colori, formazione della proposizione principale, ricerca di

qualche proposizione secondaria, aggiunta di attributi e di aggettivi appropriati ai termini essenziali della proposizione, distinzione di « è » verbo da « e » congiunzione, e di « ha » verbo da « a » preposizione, mediante l'uso degli infiniti dei verbi essere e avere o attraverso riferimenti col dialetto), e ad ogni occasionale accorgimento, frutto di un po' di buona volontà e di fantasia.

Altrettanto dicasi per l'**Aritmetica** e la **Geometria**. Tutto il mio lavoro consisterà nello stimolare l'interesse del bambino, nell'avviarlo al ragionamento, nel fargli gustare la gioia della ricerca personale, nello studiare i mezzi adatti per condurlo a « scoprire da sé ». Facili problemi formulati dagli alunni stessi; apprendimento del sistema metrico-decimale attraverso l'uso continuo delle relative unità di misura; concetti di spesa, ricavo, guadagno e perdita; intuizione di quantità frazionaria; delle principali figure geometriche e calcoli relativi, sempre mettendo i fanciulli nella necessità di misurare, pesare, trovare la capacità, calcolare e confrontare attraverso la pratica impostazione di quesiti aderenti alla realtà delle cose e della vita quotidiana, ed evitando ogni meccanicismo astratto o mnemonico.

Per quanto riguarda la **Storia** e la **Geografia** cercherò di porre soprattutto in rilievo le tappe della civiltà umana e del progresso dai tempi più remoti ai giorni nostri. Partirò dalla storia e dalle leggende locali per dare l'idea al bambino del progresso umano per mezzo del lavoro, e per risalire poi ai miti e alle leggende dell'Egitto, della Grecia e di Roma. Non trascurerò, per la geografia, le lezioni all'aperto (orientamento, posizione della città, della Scuola, della casa). Dalle cognizioni locali passerò a quelle della Provincia, della Re-

gione, dello Stato, e tutto ciò valendomi del maggior numero possibile di mezzi sussidiari (quadri illustrativi, carte topografiche e geografiche, raccolta di cartoline, disegni, corrispondenza scolastica, costruzioni varie, ecc. ecc.).

Far vedere, osservare, toccar con mano, questo è il migliore dei sussidi didattici; e di tale sussidio mi dovrò valere soprattutto per l'insegnamento delle Scienze, in relazione al quale i miei stessi alunni dovranno collaborare alla preparazione di cartelloni illustrativi, di erbari, di elementari collezioni scientifiche, alla raccolta di piante, di fiori, di legnami, di qualche minerale, ecc.

Del Lavoro, del Canto e del Disegno, intesi soprattutto nel loro valore morale, formativo, sociale e artistico, mi varrò quanto più possibile perchè mezzi particolarmente atti ad educare divertendo. Per quanto concerne l'Educazione fisica, non mancherò di valermi di una certa esperienza, già da me acquisita come « incaricato » di tale insegnamento, e ciò in particolar modo in ossequio alla mia intima convinzione che tale materia, da tempo trascurata, debba riacquistare il posto che veramente le compete fra le varie discipline.

Tutto questo come introduzione al « vero programma » che dettagliatamente specificherò nelle pagine del « Registro di classe ». Tutto questo senza pretesa alcuna da parte mia di aver compilato un « piano » capolavoro, ma anzi con l'assoluta persuasione di aver « buttato giù » nient'altro che un abbozzo, con evidenti squilibri nelle varie parti che lo compongono, e con abbondanti manchevolezze.

Senonchè penso, e mi auguro, che anche questo mio lavoro imperfetto possa raggiungere almeno uno scopo. Quello di far « sentire », a chi avrà la pazienza di leggerlo, che quanto da me è stato scritto non è frutto di vana retorica, ma

conseguenza di vero amore per la scuola.

Per il resto, come già ho detto « in partenza », ci « penserò su » durante tutto l'anno. E questo è ciò che conta.

Il mio affrettato ragionamento non è però finito.

Chè non potrei concludere senza togliermi, un pochino almeno, la soddisfazione di « buttar giù » anche un paio di paginette garbatemente polemiche.

E mi si lasci dire.

L'umanità sta vivendo, da qualche decennio a questa parte, un'epoca esagitata e inquieta di insoddisfatti tentativi, di capovolgimenti di situazioni, di rivoluzionamenti di idee che, in tutti i campi dell'attività sociale, non sembrano trovare appagamento se non attraverso soluzioni le quali, nel loro evidente estremismo, acquistano troppo spesso il sapore dell'avventura.

Noi non vogliamo dare soverchia importanza alle parole, e tanto meno far credito alla presunzione dei facili manipolatori di « slogans », ma, per restare nel campo nostro, dell'insegnamento, della didattica, della pedagogia, anche la cosiddetta « rivoluzione copernicana della Scuola » non può non lasciarci perplessi e, in certi casi, diffidenti.

Se per attivismo, autoeducazione, autogoverno, « centralità del fanciullo », « individualizzazione della scuola », vogliamo intendere un metodo che esuli da tutto ciò che sa di nozionismo cattedratico e di ottuso autoritarismo; se attraverso tali principi vogliamo affermare che la vera educazione va intesa come atto d'amore, per il bene del fanciullo, e che il maestro deve essere guida, sostegno, consigliere, compagno, fratello e padre di colui che gli è stato affidato; se vogliamo infine sostenere che l'atto educativo non dev'essere avulso da un avveduto rispetto della personalità, della spontaneità e della libertà dell'alunno; ebbene dovremo

pur concludere allora che tali sono sempre stati i principi ispiratori dell'opera nostra, che così abbiamo sempre fatto, e che anche noi, con tutto il nostro consapevole entusiasmo, siamo sempre pronti ad applaudire alla « rivoluzione » troppo rumorosa (anche se troppo spesso presuntuosa di voler scoprire tutto per la prima volta).

Ma stiamo bene attenti che quello delle rivoluzioni è sempre un equilibrio instabile.

Per esse il « giusto mezzo » non esiste. E quella che spesso è una buona idea, una geniale innovazione, un'intuizione felice, purchè attuata con sapiente senso di misura, raggiunge sempre, nella prassi rivoluzionaria, i limiti di una pericolosità tanto più nociva quanto più delicato è l'organismo sul quale l'esperimento si attua.

E' saggia filosofia considerare il maestro come « centro della Scuola »? Si è detto di no. E considerare come centro di essa il programma? S'è detto ancora di no. E allora, a parer nostro, il voler sostituire e al maestro e al programma la centralità del fanciullo, così, « ex abrupto », come solo e unico specifico capace di risolvere la carenza di globuli rossi di cui si giudica afflitto l'organismo scolastico, è ugualmente segno di mancanza di saggezza.

Ancora una volta la virtù sta nel mezzo. E se è bene seguire il progresso dei nuovi indirizzi pedagogici, è altrettanto bene non rinnegare il tesoro della tradizione secolare in quanto essa abbia di perenne.

Libertà, individualità, personalità, spontaneità, felicità del bambino, diritto del bambino: preziose ricchezze, ma di cui non si può far dono, appunto perchè preziose, con incontrollate prodigalità a chi non sia ancora preparato a riceverle.

Guardiamoci intorno. Quanti non sono i giovani di questa nostra epoca, cresciuti in questo nostro cli-

ma in cui tutti sembrano trasformati in prodigiosi maratoneisti protesi in una disperata corsa alla felicità e alla libertà? E quanti non sono oggi i giovani disillusi, falliti, scettici, disgustati della vita prima ancora di averla conosciuta, e ciò solamente in conseguenza delle loro troppo facilmente appagate aspirazioni alla conquista dei beni materiali, al soddisfacimento degli istinti, al conseguimento di ogni creduta felicità?

Evidentemente costoro non erano preparati alla lotta. Un primo ostacolo insospettato, serio, non agevolmente superabile, li ha piegati, e, quel ch'è peggio, ha dato loro la disperata sensazione di non potersi più risollevar.

Per un momento s'eran creduti liberi. Perchè tutte le briglie erano state allentate sui loro omeri di polledri scatenati. Per un momento han creduto che si potesse impunemente calpestare l'ordine, la logica, la disciplina, il dovere, e che alla conquista della libertà si potesse giungere per altre vie che non fossero quelle del sacrificio, o quelle, non certo desiderate, ma almeno cristianamente accettate, del dolore. Ed ancor oggi, in parte, non si sono accorti del terribile inganno che li ha mortificati con le sue fallaci seduzioni.

Nel campo educativo, sostenere che il fanciullo debba diventare ciò che è, quando invece egli deve essere sospinto a diventare ciò che deve essere, è, a parer mio, un delitto di lesa morale. Oggi si ha paura di compromettere la libertà spirituale del fanciullo col dargli una interpretazione della vita. Tutte le verità, si dice, si equivalgono. Non è vero. C'è una sola verità, ed è proprio questa che noi dobbiamo trasmettere alle nuove generazioni, anche con la voce dell'autorità. Purtroppo una ben nutrita schiera di pedagogisti moderni sembrano essere oggi tutt'altro che solleciti di fronte a questo dovere supremo.

Il bambino è un essere istintivo, naturalmente egoista, dispotico, tiranno. Ne abbiamo le prove in quelle famiglie, e sono molte, in cui i genitori, deboli, condiscententi, arrendevoli, preoccupati solo di « far felici » le proprie creature, finiscono col diventare schiavi dei loro stessi figlioli. « Sia libero il fanciullo nella scuola, faccia quello che meglio gli aggrada, scelga a piacimento il lavoro che deve compiere, sia arbitro della propria volontà, segua i suoi impulsi, si istituiscano a suo vantaggio tante "pedagogie" quanti sono gli scolari, si rispettino e si valorizzino le sue tendenze, i suoi gusti, le sue aspirazioni! »; tutto questo ed altro ancora si va oggi predicando. E pare si dimentichi che il bambino nella sua congenita debolezza ha, per legge di natura, un incommensurabile bisogno di appoggio, di guida, di sostegno, non solo, ma altresì, per legge di morale, una necessità inalienabile di obbedienza, di disciplina, e di ossequio all'autorità di chi è preposto ad educarne lo spirito.

La libertà è una ricchezza preziosa per chi è in grado di usarla secondo i principi di una saggia economia; per chi ne possiede a dovizia, e ne abusa servendosi illecitamente, o non sapendosene servire, si trasforma in un costante pericolo che sempre finisce col ritorcersi a danno del possessore.

E non si riesce a capire come mai, in questa nostra società contemporanea, fatta di squilibri, di sbandamenti, di difficoltà e insidie di ogni genere; in questo nostro secolo tanto progredito ma insoddisfatto, così saturo di illuminismo ma oppresso di spietato dubbio; non si riesce a capire come mai i sapienti della pedagogia si affannino a voler far credere al fanciullo come tutto possa essere facile, come tutto si possa ottenere per vie agevoli, col minimo sforzo, e attraverso una concezione sover-

chiamente semplicistica della vita. Si parla di libertà, di esplicazione della personalità, di diritti del fanciullo, di autogoverno, quasicchè il bambino possa davvero scoprire, fare; giudicare e decidere tutto da sé. E si ha una grande paura, una strana e democratica paura che il bambino stesso possa giudicarci incapaci di democrazia qualora osassimo parlare ancora di disciplina, di rispetto, di obbedienza, di sottomissione, di spirito di sacrificio, di abnegazione, e di tante altre belle virtù pur esse indispensabili alla formazione di un carattere.

Ma concludiamo. Perché penso che da quanto più sopra accennato, anche se (dopo aver messo in evidenza certe insufficienze e certe deviazioni della pedagogia moderna della quale tuttavia accettiamo tutto ciò che consideriamo valido) anche se non mi dilungherò nell'enumerare più specificatamente i principi ai quali io intendo ispirarmi nella mia azione educativa, penso che questi principi possano scaturire evidenti da sé e come conseguenza del mio parziale ragionamento.

Concludiamo. Non senza spendere però ancora poche, pochissime parole per un ultimo ma validissimo argomento con il quale, di proposito, il sottoscritto vuol mettere la parola fine a questo suo interminabile discorso.

Anzi, per far presto, concludiamo col porci una semplice domanda.

Non ai posteri, ma ai contemporanei l'ardua sentenza.

In questo particolare fervore di studi, di intuizioni innovatrici, di ricerche didattiche, di metodi, di programmi, di esperimenti, di scuole nuove, noi Italiani, che vogliamo ricostruire e difendere l'Italia, continueremo ancora e fino a quando ad ignorare il grande principio informatore del nostro incomparabile risorgimento pedagogico, secondo il

quale « senza educazione nazionale non può esserci Nazione »?

Continueremo ancora ad aver paura (mi si passi la parola) di insegnare ai nostri figli che si deve

amare, amare e amare, sempre e dovunque, con tutte le forze, con tutta l'anima, con tutte le possibilità di sacrificio, la Patria nostra?

Ins. A. Molinaris

SCUOLE ELEMENTARI DI SAURIS DI SOTTO

Classi IV e V

Ins. Plozzer Toniutti Maria Sebastiana

E' il primo anno di lavoro qui, in un paese che è il mio, ormai, e in cui insegnerò per gli anni futuri della mia vita di maestra.

Ho studiato un po' i ragazzi e, benchè l'ambiente nel quale ho insegnato l'anno passato non disti da qui che tre chilometri, tutto qui è molto diverso: disciplina, volontà, moralità.

Non ritengo tuttavia sicuro un giudizio che io possa fare, oggi, sui ragazzi che mi sono affidati; sarebbe prematuro farlo, perchè solo un anno di lavoro comune mi potrà rivelare l'intimo di ognuno, tanto più che, abituati ad una disciplina tradizionale, sono sempre guardinghi e sulla difensiva.

Questo della disciplina è un punto assai importante, perchè senza di essa nullo è il nostro lavoro; e di disciplina molto si parla, nei più svariati modi, legandola sovente all'autogoverno. L'autogoverno nella scuola è come l'ideale da raggiungere, che non si attua mai completamente, ma cui ci si può avvicinare. Il fanciullo, creatura in via di formazione, soggetto in continua evoluzione, non può avere ora il sereno equilibrio, che solo in età più matura avrà, possedendo allora la capacità di serenamente valutare i valori intrinseci dello spirito umano e quella di estendere questi valori nei rapporti fra i singoli.

Il fanciullo deve quindi essere guidato all'attuazione della propria disciplina, per non permettere la superiorità del più forte (tendenza naturale dell'infanzia). E' da

escludere anche qualsiasi forma troppo complessa di organizzazione sociale che, essendo prematura per una felice attuazione, degenererebbe inevitabilmente, creando appunto il pericolo di una maggioranza dominante. Verranno perciò essi guidati individualmente alla comprensione della libertà, che è ordine, e l'esempio di chi li educa, illuminerà la via. Ognuno obbedisce ad una legge che è amore e carità. Ci aiutiamo, collaboriamo, uniti in una affettuosa famiglia e la luce più vera e più grande ci viene da Lui, Cristo, il cui Vangelo è così suggestivo ed efficace e affascina l'anima dei fanciulli. Se ognuno guarda a Lui, la disciplina è attuata senza squadre o formazioni di sorta. Nel silenzio operoso, nella gioiosa, attiva visione del mondo del sapere.

Attuata questa premessa, a mio avviso tanto importante, in cui si integrano **Educazione morale e civile e Religione**, possiamo disporre il nostro programma secondo un criterio di libertà, di rispetto alle esigenze ambientali, ed alle esigenze di appagare nel bambino la curiosità di conoscere che gli deriva dall'osservazione quotidiana della realtà che lo circonda.

L'insegnamento lo dividerò in **occupazioni**, perchè la vita è fatta di occupazioni, ed io vorrei togliere dalla scuola tutte quelle sovrastrutture di astrattismo e quelle fissità che la rendono nettamente separata dalla vita (Bene - N. d. R.). Solo così il bambino nella scuola riuscirà ad approfondire la

sua vita extra scolastica.

Potrebbe essere questo, giudicato ottimismo; non lo è. So benissimo che non sempre il bambino è spontaneamente portato alla ricerca: spesse volte egli è un osservatore superficiale, s'interessa un attimo, poi il suo entusiasmo cade. Qui entra in gioco l'opera del maestro, che guida e presenta il materiale didattico, che accompagna l'allunno nelle difficoltà dell'apprendimento, che prepara inavvertito i centri d'interesse, e li sostiene; e per questo ci vuole costante e profonda preparazione, perchè non si può lasciare nella scuola nulla di occasionale, ma l'occasione viene sfruttata per le esperienze future, legate dal filo conduttore delle lezioni dirette. (Molto bene - N. d. R.).

Le occupazioni entro cui verrà suddiviso il programma saranno di due tipi: artistico-culturali e pratiche. Nelle prime saranno comprese le **Esplorazioni** suddivise in:

- Esplorazioni storiche
- Esplorazioni geografiche
- Esplorazioni scientifiche

Esplorazioni credo possano chiamarsi a ragione le osservazioni, gli approfondimenti e le ricerche nel mondo della natura, con cui giornalmente ci si trova a contatto, nel mondo « delle genti e paesi », così affascinante per i sognanti occhi dei bimbi, nel « mondo del passato » per cui il bambino rivela interesse fin dalla prima età con il « c'era una volta ».

Queste esplorazioni, coordinate dal maestro, alternate in un orario « vivo », predisposto a seconda delle esigenze della scuola, o settimanalmente o quindicinalmente, verranno a trovare un ottimo sussidio nella **biblioteca** e nella **corrispondenza**, quest'ultima tanto importante per rendere viva e veramente reale la scuola. In questa occupazione rientra anche l'**aiuto reciproco** (equivalente ad educazione mo-

rale e civile) perchè in questo scambio di notizie con altri paesi c'è l'attuazione piena di quella solidarietà umana che tanto vorremmo divenisse reale nel mondo sociale (Bene: la maestra è in relazione con scuole di paesi scandinavi).

Oltre a questo, l'**aiuto reciproco** si rende reale per la collaborazione che lega i bambini nel compiere il loro lavoro.

Altre due occupazioni, che mi avevano dato risultati buoni per il passato, sono la **stampa** e il **teatro**, ma qui, per ora, non è possibile parlarne, perchè i bambini sono assolutamente impreparati a ciò, e queste due occupazioni richiedono tempo e capacità, per cui mi accontenterò per ora di una preparazione di queste, creando « l'ora serena » (ogni quindici giorni al sabato pomeriggio), che sarà una specie di accademia preparata dai ragazzi, in cui si reciteranno poesie, brevi racconti, si prepareranno canti.

Riguardo alle occupazioni pratiche farò rientrare in queste:

- La cooperativa;
- Le attività pratiche;
- Il lavoro utile.

Queste occupazioni sono adatte alla formazione della loro mentalità pratica in rapporti cooperativistici sociali (acquisto di materiale, cassa scolastica, ecc.) produttivi e pratici (materiale didattico principalmente e museo). Penso che qualcuno possa obiettare che l'insegnamento delle materie fondamentali, **lingua** ed **aritmetica** venga in questo mio piano di lavoro a mancare, ma le osservazioni sia scientifiche che storiche, e geografiche, debbono venire ordinate in relazione a queste, ed ancora lo scambio di notizie, che la corrispondenza esige, impone la necessità di sapersi esprimere, da cui scaturisce inevitabile il bisogno di studiare la lingua.

Le occupazioni pratiche inerenti

più che altro a conoscenze geometriche, aritmetiche e simili, creano l'esigenza di studiare i principi fondamentali aritmetici e geometrici. Tutto questo verrà fatto nelle lezioni dirette. Ho così cercato di armonizzare programma e scuola attiva. In quanto all'unità di insegnamento cerco di realizzarla fondendo in un tutto armonico le varie discipline intorno ad un punto dominante.

Come punto centrale dell'apprendimento prenderò le esplorazioni geografiche e scientifiche, su cui le altre occupazioni possono imperniarsi.

Così, per esempio, dallo studio di un paese dell'Europa, nasce la necessità di conoscere la sua storia flora e fauna, industrie, produzioni, cui si legano conoscenze scientifiche, pratiche, aritmetiche. La corrispondenza e le relazioni inte-

grano questo lavoro.

Suddividerò il programma organizzato in questo modo in cicli mensili con uno o due centri di interesse, a seconda delle possibilità e delle necessità della scuola.

L'ambiente ha già perduto il carattere rigido di tradizione, nella mutata disposizione dei banchi e nella detronizzata cattedra, che ci serve ora da tavolo di lavoro, per ottenere almeno in parte, poichè del tutto è impossibile sperarlo, **qualcosa che mi renda paga di un anno di lavoro fatto di incertezze e timore, di dure ore di difficile conquista e di paziente limatura.**

L'interesse che ho letto nei loro volti mi guida per questa via di cui molti ancora diffidano.

Maria Sebastiana

Plozzer Toniutti

E' piuttosto strano che nessuno di noi sappia la grammatica, e per essere scrittore nessuno voglia imparare a scrivere.

JULES RENARD (4-7-1897)

VERBALI DEI CONVEGNI DI PLESSO

Attività dei plessi

L'idea dei convegni di plesso è nata da queste considerazioni:

1) il lavoro scolastico è lavoro in comune e pertanto va svolto in comune;

2) nessuno conosce dall'esterno e da lontano i problemi e le necessità di una scuola. I maestri devono avviarsi all'autogoverno didattico;

3) chi insegna ha continuo il bisogno di imparare, e per questo ogni plesso scolastico deve assurgere a centro di cultura. Tanto più che la scuola primaria, insieme agli alunni, mira ad educare i genitori degli alunni;

4) i mezzi e gli strumenti per il progresso culturale e morale dell'ambiente scolastico e dell'ambiente in genere è più giusto siano procurati e conservati da una collettività piuttosto che dai singoli. Più giusto e meno dispendioso;

5) la scuola sarà attiva se attivi saranno gli insegnanti;

6) se la scuola deve impartire un'educazione alla socialità, i primi buoni rapporti sociali, e quindi culturali, devono aver luogo fra i maestri.

I convegni di plesso devono affrontare un problema alla volta, il più urgente; devono studiarlo da tutti i lati e risolverlo teoricamente in modo soddisfacente; per poi passare tempestivamente alle applicazioni pratiche, che porteranno nella scuola quel qualche cosa di nuovo e di originale a cui si mira. E' chiaro che alle riunioni di plesso bisogna venir preparandosi con studi e ricerche che superino e completino la quotidiana esperienza, indispensabile, ma spesso non sufficiente a risolvere i problemi in esame. Occorre insomma realizzare una più stretta unità, di quella oggi esistente, tra il mondo della scuola e il mondo della cultura.

Si elogiano vivamente tutti quelli che hanno osato iniziare un'attività difficile come questa dei convegni di plesso; la loro fatica sarà seguita molto da vicino e i risultati ottenuti verranno resi di pubblica notizia in questa speciale rubrica destinata appunto alle « attività dei plessi ».

Riceviamo e pubblichiamo per amore di verità:

LA SITUAZIONE

Dobbiamo proprio tenerle queste riunioni? Perché nel tal posto o nell'altro, non si fanno, o pro forma?

Con la doverosa e giusta considerazione verso quegli insegnanti che, anche con sacrificio, compiono il proprio dovere e che meriterebbero premio, bisognerebbe, d'altra parte, avere la possibilità di cacciare la catterva degl'ignoranti, dei sabotatori, presuntuosi e cattivi, in una parola la zavorra della Scuola.

A mio modo di vedere, io non ho mai chiesto ai maestri cose straordi-

narie; ho incoraggiato ed elogiato anche il minimo sforzo; ma, per quel gruppo che non vuol far niente, che non è neppure capace di fare, perché non s'è mai aggiornato, per questi elementi che non potranno mai sentire la soddisfazione di donarsi a vantaggio di una delle più nobili missioni, ogni piccolo impegno costituisce fastidio, noia, oppressione, e inutile sacrificio. Vecchi nello spirito, anche a vent'anni, non hanno aspirazioni che per il 27 del mese e male sopportano un superiore del quale non accettano né i consigli, né la moderata disciplina e, principalmente, odiano e perseguitano i colleghi, che non la pensano come loro: questi, o devono piegarsi ed accettare i loro metodi, o subire il loro odio e sopportare le loro critiche.

VERBALE DEL CONVEGNO TENUTO A FORGARIA-CAPOLUOGO

Il convegno ha inizio alle ore 14 precise. Presiede la discussione il sottoscritto Direttore Didattico di Pinzano al Tagliamento.

Tema: « Come concepisco l'attivismo nella scuola ».

Gli insegnanti hanno preparato la trattazione dell'argomento previa lettura e commento di alcuni testi pedagogici moderni, con particolare riguardo al Dewey ed al Ferrière.

* * *

La discussione ha inizio con la considerazione di quello che è il principio fondamentale della scuola attiva: la scoperta del sapere da parte del discente, scoperta che avviene sempre come conseguenza di esperienze realmente compiute dall'allievo e non come trasmissione di risultati forniti dall'insegnante. A questo punto sorge una discussione animata, perché non si vede chiaramente come le molteplici e delineate materie del programma si concilino con la soggettività del sapere e come si possa rispettare la spontaneità dello scolaro, pur co-

stringendola ai fini proposti dai programmi. Si chiarisce allora la necessità di interpretare il programma nel suo spirito animatore: infatti il programma non è il centro intorno a cui devono aggirarsi le menti degli scolari; suo compito è quello di indicare, a grandi linee, le conoscenze che si presuppongono nei diversi stadi di sviluppo educativo, onde essere certi che questo sviluppo è stato raggiunto (p. e. per poter affermare che uno scolaro di 8, 9 anni ha raggiunto lo sviluppo mentale che esige la sua età, deve dimostrare di conoscere il sistema metrico-decimale). Si deve stare attenti, perciò, a non dar maggior risalto a quella che è la parte contenutistica, elencativa del programma, a danno dello spirito animatore, che si rivela nella « Premessa » e nelle « Avvertenze », parti queste che, generalmente, sono le meno conosciute dagli insegnanti.

Ridotti così i programmi al loro vero valore, la discussione rientra nuovamente nel suo tema, cioè la concezione dell'attivismo, il quale

considera la scuola non come preparazione alla vita, ma come vita vera e propria. Sorgono alcune obiezioni:

1) Allora la scuola attiva non ha più il compito di preparare lo scolaro a diventare il cittadino di domani? Si chiarisce che questa preparazione sarà la conseguenza certa di un'educazione ben condotta, ma non lo scopo prefissosi dalla scuola stessa, la quale ha il compito di realizzare oggi, nella maggior pienezza possibile, lo scolaro di oggi (direi meglio il piccolo cittadino di oggi); se l'alunno realizzerà giorno per giorno il migliore se stesso, siamo certi che anche nel futuro, in un ambiente reale (come deve essere reale l'ambiente della scuola) troverà il migliore se stesso; il cittadino di domani risolverà i suoi problemi pratici, nello stesso modo in cui il piccolo cittadino di oggi sarà abituato a risolvere i suoi problemi pratici.

2) In che cosa consiste « l'ambiente reale » di cui parla la scuola attiva? Qui il Dewey, con il suo « ambiente selezionato », ci è di prezioso aiuto. Infatti, richiamando quanto afferma il predetto pedagogista, si chiarisce che la scuola non deve rappresentare la vita integrale, così come la troviamo nella società, poichè le formule in cui oggi si condensa la vita sociale, sono troppo complesse e contengono anche molti elementi negativi. La complessità e la negatività devono esulare dal campo scolastico. Si prende come esempio la vita di una banca: se io volessi familiarizzare gli alunni con il funzionamento di una banca non basterebbe che io li lanciassi in uno di questi edifici, e comandassi loro di guardare. Con tutta probabilità, anche dopo un lungo periodo di permanenza, essi non avrebbero capito niente di tutto il funzionamento. Allora io dovrei isolare i fatti essenziali e su di essi far convergere l'attenzione degli educandi, evitando così gli spre-

chi di tempo e di energia. A maggior ragione dalla vita di banca dovrei togliere anche gli eventuali errori, che potrebbero instradare in senso negativo le facoltà dell'osservatore. Pertanto si conclude che compito della scuola deve essere quello di rappresentare un ambiente reale, sì, ma selezionato, cioè privato di tutti gli elementi che potrebbero ritardare o addirittura deviare il regolare sviluppo di quella realtà umana che è ogni singolo scolaro.

Il concetto dell'attivismo viene, nel corso della discussione, maggiormente sviluppato. Esso, storicamente, si contrappone al dualismo tradizionale, il quale concepiva un contenuto di sapere preesistente nella mente dell'insegnante e un alunno che deve impadronirsi di questo sapere. Tutti sono concordi nel dichiarare ormai sorpassata questa concezione, ma si obietta:

« Anche il tradizionalismo ha i suoi lati buoni, se è arrivato, malgrado tutto, a formare oltre che la nostra mente tante menti che sono riconosciute universalmente grandi ». Si chiarisce: ogni teoria deve essere sempre considerata sotto due punti di vista: storicamente e obiettivamente: come tempo in cui si delinea e come contenuto. Per far meglio comprendere ciò si porta il discorso sul Romanticismo, il quale storicamente si sviluppa nel secolo scorso, ma come complesso di norme ha le sue profonde radici fin nell'antichità, (come dice il Berchet, il classicismo stesso ai suoi tempi non era altro che: romanticismo). L'attivismo storicamente è una corrente moderna, di questo secolo, ma i suoi principi sono stati intuiti, seppure non chiaramente formulati, anche nella più antica storia del pensiero umano. « Le scuole nuove, dice il Ferrière, sono le più antiche del mondo », perchè sono fatte soprattutto di buon senso, che era una dote comune dei nostri padri. Ora le nostre menti,

insieme con quelle dei grandi, si sono formate perchè hanno potuto cogliere nell'ambiente tradizionale tutti i lati positivi; hanno saputo approfittare di tutte le condizioni favorevoli. Ma siamo sicuri che queste condizioni siano state volutamente poste da chi dirigeva la nostra educazione o non, piuttosto, si siano formate casualmente? Si siano trovate miste, in percentuale più o meno elevata, con tante altre circostanze che, non presentandosi utili allo scolaro, hanno costituito non si dice un fattore dannoso, ma uno spreco di tempo? Infatti molte delle lezioni da noi subite rappresentano un problema dell'insegnante e non dello scolaro e, pur essendo ben fatte, non raggiungono lo scopo. Compito dell'attivismo è perciò di evitare gli sprechi in educazione e questo si può ottenere soltanto se lo scolaro è direttamente impegnato e se la scuola lo mette in condizioni di poter lavorare. In caso contrario l'insegnante sarà costretto a ripetere infinite volte una nozione, constatando, con suo rammarico, che essa non è appresa

o lo è soltanto tardi e a prezzo di molte fatiche.

Gli insegnanti sono tutti concordi nell'affermare e constatare che la scuola attiva rappresenta una grande conquista e nell'attribuire ai suoi metodi la migliorata e, in alcuni casi, entusiastica frequenza degli alunni; ma tutti sono pieni di esitazioni circa l'applicazione pratica dei metodi attivi.

L'ulteriore discussione ha perciò lo scopo di chiarire che un metodo non può essere frutto di una conversazione o di una lettura, ma esige parecchi studi, osservazioni, letture e conoscenza sicura dell'ambiente e della realtà umana. Si decide perciò che la prossima conversazione, la quale avrà per tema: « Il metodo naturale in genere, con particolare riguardo alla pluriclassee », sia trattata con molte considerazioni di carattere pratico.

La discussione si è protratta fino alle ore 16.30 circa.

Il Direttore Didattico

Alessandro Blasich

SCUOLA ELEMENTARE DI IPPLIS - PREMARIACCO

Le insegnanti del plesso scolastico di Ippolis (Premariacco) si sono riunite in seduta collegiale per discutere su problemi riguardanti lo insegnamento.

La sig. Dorigo ha proposto il seguente argomento: l'insegnamento della lettura in I classe. L'insegnante stessa ha quindi esposto il suo metodo che consiste nel sostituire, durante i primi mesi di scuola, il testo con schedine riportanti nomi di oggetti, animali, fiori, indumenti, utensili ecc.; queste elementari schedine vengono, in un secondo tempo, sostituite con altre di difficoltà superiore e contenenti comandi. Es.: Va' dalla bidella e chie-

di la bottiglia dell'inchiostro.

Da questo momento si può cominciare ad adottare il testo, però non con criteri di continuità. Esso servirà particolarmente come lettura a casa e quale saltuaria interrogazione in classe.

La collega Felettig, insegnante nelle classi IV e V, ritiene che il metodo adottato dalla Dorigo sia ottimo e corrisponda per questa materia al metodo da lei stessa usato; nelle sue classi infatti fa larghissimo uso di letture occasionali offerte da giornali, riviste, libri di studio e di consultazione (enciclopedia, testi di zoologia, fisiologia, storia ecc.).

Anche la insegnante delle classi II e III approva questo sistema. Per la lettura nelle sue classi adopera schede riportanti favole illustrate che interessano molto l'alunno il quale è orgoglioso di riassumere ai suoi compagni il racconto letto; questi ultimi a loro volta prestano molta attenzione poichè la favola è nuova per ognuno di essi. Però, dato che leggende e racconti sono abbastanza lunghi, preferisce farli leggere a casa; i migliori ottengono come premio di poter riferire ciò che hanno letto non solo ai loro compagni, ma agli scolari di IV e V. Naturalmente ciò serve di incitamento agli uni e agli altri. Per la lettura in classe, invece, la sig. Comugnaro usa il testo che tutti possono seguire, facendo però scegliere ad ogni scolaro il racconto che preferisce. La maestra lo legge per prima, ne spiega il contenuto ed infine lo legge l'alunno. Rientrata in campo la sig. Dorigo obietta che il sistema dei comandi è soprattutto consigliabile quando si tratti di una classe sola, in quanto porta particolare animazione; a questo proposito la sig. Felettig osserva che il metodo in discussione si può quasi con certezza usare in una prima e seconda abbinate, o prima

e terza, quando il comando si riferisca come azione allo scolaro di seconda o terza:

es.: Va' dalla Maria e dille di numerare per tre dal 100 al 200.

Di' a Luigi di scrivere il nome di 10 animali domestici.

Alle opinioni espresse dalle colleghe si è associata la sig. Comugnaro che ha messo in rilievo la validità di questo sistema pratico e vario poichè sprona lo scolaro alla lettura e richiede dall'alunno una partecipazione diretta e completa in quanto, tenendo come punto di partenza la lettura, si arriva a qualsiasi argomento che faccia parte del programma.

Si è chiusa così la discussione, mentre le insegnanti si sono ripromesse, come hanno sempre fatto per il passato, di trattare giornalmente i problemi didattici man mano che si presenteranno nel corso della loro attività.

Quanto al presente verbale, è evidente che la discussione messa per iscritto non rispecchia fedelmente il calore che sempre informa di sé il pacifico e spontaneo scambio di idee.

**La capo gruppo
Comugnaro Di Plotti**

SCUOLE DI CIVIDALE

Il giorno 18 dicembre 1951, alle ore 15, in una aula delle scuole elementari di questo capoluogo si è tenuta la prima riunione didattica degli insegnanti di questo plesso scolastico.

Erano presenti tutti gli insegnanti del capoluogo e delle frazioni esclusi quelli delle frazioni di Spessa, Rualis e Sanguarzo.

Prende la parola il maestro Luigi Bront che dopo una breve introdu-

zione a questo ciclo di lezioni-conversazioni didattiche che si terranno periodicamente durante il corrente anno scolastico, e che sono veramente di grande utilità al personale insegnante nel perfezionamento della propria arte educativa, entra nel vivo dell'argomento da trattare vertente sulle « finalità della scuola elementare » seguito da generale attenzione e da vivo interesse.

Data la sua lunga esperienza didattica, egli illustra esaurientemente con grande competenza e con finezza di espressione il compito della scuola nelle sue linee di massima e, pur soffermandosi sui punti più salienti che devono essere di guida all'insegnante nella sua azione educativa, si mantiene su un punto di vista teorico senza quindi indicare la pratica via di applicazione dei principi stessi.

Mette in rilievo i seguenti punti:

a) scopo primo e più importante della scuola primaria è quello di dare all'alunno una adeguata preparazione alla vita;

b) pur riconoscendo l'importanza delle materie secondarie come la storia, la geografia, il disegno ecc., che non devono pertanto essere del tutto trascurate, l'insegnante deve mettere in primo piano l'insegnamento della lingua e dell'aritmetica, il che si compendia nel « leggere, scrivere, far di conto »;

c) a base di tutto l'insegnamento sta la disciplina perchè soltanto da questa possono veramente scaturire, come derivazione diretta l'ordine, la puntualità e la precisione nelle varie manifestazioni della vita dello scolaro e domani di quella del cittadino;

d) la scuola elementare è la scuola del popolo, perciò l'insegnante deve curare la massa degli alunni e non i pochi privilegiati per censo o per ingegno, con quella disciplina che li prepari e li avvii alla ben più dura disciplina della vita.

Terminata l'esposizione del maestro Bront, si è aperta la discussione fra gli insegnanti.

Chiede la parola il maestro Emanuele Partanni, il quale fa obiezione alla generica e teorica esposizione del maestro Bront domandandogli come attua la disciplina nella scuola. Il maestro Bront risponde che per detta attuazione l'insegnante dovrà adottare un me-

todo conforme all'ambiente scolastico in cui insegna e che, data la vastità del suo tema, non può soffermarsi in modo particolare sui vari punti.

Il sottoscritto chiede al maestro Bront come intende conciliare un insegnamento basato quasi unicamente sulla disciplina con lo spirito dei nuovi programmi basati sull'autogoverno⁽¹⁾ e sulla spontaneità dell'alunno. Il maestro Bront risponde che l'alunno è già fin troppo libero di dedicarsi alle sue manifestazioni spontanee e che nelle poche ore di lezione ha veramente bisogno di essere guidato con fermezza.

Continua poi la discussione su argomenti di minore importanza mentre i due argomenti principali suaccennati, data la loro ampiezza ed importanza, saranno oggetto di particolare discussione nelle prossime riunioni.

L'ins. relat. A. Duriavigh

⁽¹⁾ La presente relazione riassume con soddisfacente esattezza le idee da me espresse, tranne dove accenna all'autogoverno. L'autogoverno è, anzi, per me, l'espressione massima della disciplina, o governo. Ed io, in questo senso, lo applico con la massima larghezza possibile. Il punto è qui: autogoverno nell'adempimento di una precisa disposizione impartita dal maestro, secondo l'esigenza della realtà della vita che attende la generalità degli alunni della scuola elementare.

Luigi Bront

Piace che del convegno di Cividale sia stata interessata la stampa.

I quattro punti del Bront sono però assai discutibili, e si invitano gli insegnanti di Cividale a discutere sui seguenti punti, che si contrappongono a quelli del Bront,

non a semplice scopo polemico:

1) la scuola dev'essere vita non preparazione alla vita;

2) la storia, il disegno, la geografia, sono materie fondamentali e non secondarie. Forse niente è secondario;

3) la disciplina non è base dell'insegnamento, piuttosto dell'insegnamento è fine e corona. Meglio, tutto l'insegnamento è autodisciplina;

4) la scuola del popolo deve educare « la massa degli alunni » come se ogni componente « la massa » fosse un « privilegiato ».

Grave affermazione è quella che compendia l'ufficio della scuola nel grege trinomio: « leggere, scrivere e far di conto ». (N.d.R.).

UDINE - III CIRCOLO

Le scuole di questo Circolo seguono da tempo il **metodo attivo** il quale suggerisce sempre nuovi espedienti didattici, frutto di studi e di particolari osservazioni, che vengono discussi in brevi riunioni indette dalla Direzione: da quattro a sei volte all'anno.

Le principali questioni trattate negli ultimi due anni sono le seguenti:

1) conquista dell'**io interiore**, mediante la composizione spontanea;

2) libera scelta di applicazioni, quali compiti domestici;

3) apprendimento dell'alfabeto come elemento di ginnastica mentale;

4) orientamento di tutte le materie del programma ai fini dell'educazione morale e civile;

5) necessità di un continuo ag-

giornamento della cultura del maestro;

6) la questione del disegno infantile:

a) come espressione grafica del pensiero;

b) come educazione della memoria e dello spirito di osservazione;

c) come attività ricreativa e materia di cultura generale.

Uno sviluppo interessante ha avuto, tra gli altri, il tema di cui al n. 4, riassunto in una memoria dal titolo: **I numeri a braccetto con la morale**.

Quest'anno poi, in seguito alla circolare del Provveditorato sui « convegni di plesso », si è deciso di riprendere in esame la questione dell'insegnamento delle nozioni scientifiche nelle classi dalla III alla V e nelle postelementari. E, al fine di giovare nel miglior modo possibile alla cultura dei maestri, questa Direzione ha sollecitato la collaborazione del professor Della Rovere del locale Seminario, il quale ha svolte tre magnifiche conversazioni sui temi seguenti:

1) gli organi della circolazione e capacità difensiva del sangue;

2) l'acqua: ricchezza e provvidenziale comportamento di questo elemento come ambiente di vita;

3) le ultime novità nel campo della fisica nucleare.

All'iniziativa per queste trattazioni, tenute nei giorni 5, 13 e 20 dicembre, dalle ore 17 alle ore 18.30 in via Dante, hanno aderito e presenziato numerosi anche i maestri dei Circoli I e II.

Alla riapertura delle lezioni, dopo le vacanze natalizie, saranno rievocati detti argomenti, perchè i maestri ne traggano norma e ausilio per lo svolgimento dei programmi delle varie classi.

DALLA CRONACA DELLA IV M. DI VIA GORIZIA

Figure e propositi in partenza...

...Trentacinque ragazzi, tutti sui dieci-dodici anni. E tra questi un gruppetto di birbe dall'indole sveglia, ma alquanto maliziosa; taluni disordinati o indolenti, inclini pur essi a certe curiosità di non buona lega; altri ingegnosi e pronti, ma nelle braverie più che nello studio, e gloriosi, in particolare, dei tiri giocati alle spalle dei compagni; infine il manipolo dei trasandati nel contegno, nelle vesti, nel lavoro. Un quadro composito da spiegarsi con gli opportuni riferimenti all'età delle persone e all'andazzo dei tempi.

Eccezioni a parte, le famiglie non avvertono o non «sentono» il problema della formazione morale dei propri rampolli. Assorte nelle comuni faccende, o prese dai lavori destinati a colmare i vuoti del bilancio domestico, o dai legittimi «reclami» dei bambini in fasce, neppure le mamme trovano «tempo e modo» di seguire i grandicelli con la debita attenzione.

Bando però alle recriminazioni: qui c'è un'urgenza capitale: un programma da svolgere integralmente ai fini dell'educazione morale e civile.

Mi varrò dell'aritmetica, innanzi tutto; e non sembri strano. Mi serviranno anche le altre materie: la storia, con le sue figure esemplari per civismo e generosità di vita e di opere; la geografia con gli spettacoli del creato; le nozioni scientifiche, con il mondo dei segreti e delle verità più sorprendenti.

Ma la mia classe dimostra una preferenza nettissima per il maneggio dei numeri. Qui, dunque, il primo naturale «centro d'interesse».

Non precetti, però, e non prediche moraleggianti; computi, invece, scelti o congegnati dagli stessi ragazzi; conteggio sui danni pro-

dotti da più o meno «innocenti» monellerie; sulle spese per guasti recati a cose private o pubbliche; a piantagioni, ad esempio, rovinata da cattiverie non sempre incoscienti; risoluzione di problemi relativi a certe sottrazioni al peculio domestico, (frutto del lavoro straordinario del papà o delle sottili economie della mamma); sottrazioni ben incresciose dovute a sciatteria, ad abitudini disordinate, a non giustificato logorio di libri, di arnesi, di indumenti.

E raffronti, ancora e sempre a base di calcoli numerici, tra il peso, a volte insopportabile, che i birichini e gli scriteriati addossano allegramente ai propri cari: e il sollievo, invece, che possono recare i figlioli che fanno tutto a modo. Chi — tra questi e quelli — sa voler bene?... Applicazioni, infine, che richiamino alle dure esigenze della vita, e inducano a formulare un proposito, a scoprire una norma di educazione, anche senza bisogno, (così spero!) delle mie spinte verbali, ma per un naturale e spontaneo invito della coscienza...

E sarà mia cura di non fermarmi qui; il mio lavoro, anzi, dovrà andare più a fondo con l'ausilio di letture esemplari, con rievocazione di fatti o vicende osservate, più che da me, dai ragazzi medesimi.

Promesse di buoni frutti.

Avviene, e non di rado, che i miei ragazzi si preparino a riferire o a discutere intorno a cose e fatti osservati: «per fare la nostra esperienza», noi diremo: e chi racconta di aver assistito, per via, a un atto riprovevole; chi di aver sorpreso uno a introdursi in un cine senza biglietto; chi di aver veduto una scena disgustosa, provocata da un

puro malinteso o da uno sciocco puntiglio.

* * *

Da tempo andavo curando, ma senza fretta, senza un preciso disegno, la biblioteca della classe; quando mi sorprende la comparsa di giornalini a fumetti e di opuscoli di un genere poco raccomandabile; una novità che si è preannunciata con curiosi riflessi: cenari maliziosi, segni di svogliatezza, qualche frase, in sordina, a doppio senso.

Corro ai ripari: consiglio buone letture, invito le famiglie a fornire libri più sani; tali però da soddisfare, indirizzandola a bene, la fervida fantasia dei miei lettori. E mi pare che la crisi, in breve, sia del tutto superata; grazie — è il caso di dirlo — alla pronta collaborazione offertami da parte di famiglie già meno sensibili ai miei appelli.

« Beati i puri di cuore »

Una mattina l'aula presenta la novità di un vistoso cartello: « Beati i puri di cuore ». Ne seguono dispute, allusioni, interpretazioni del detto evangelico. Noto qualche particolare manifestazione di sincerità affettuosa verso di me, che tratto ciascuno e tutti come miei figlioli; ora essi dimostrano di saperlo; e me lo fanno intendere senza parole; il che, un giorno, mi favorirà il destro di intrattenerli su certe cose gravi e delicate: argomenti che una madre può e deve affrontare con il dovuto riserbo, in modo, però, da evitare i malintesi, da spegnere le fantasticherie pericolose.

Ulteriore e consolante indizio di consapevolezza: i miei ragazzi considerano giuste e ormai accettano volentieri anche le mie preoccupazioni sul loro comportamento fuori di scuola: in casa, per la strada, in chiesa, nei luoghi pubblici, in tram, dovunque. A dir corto, il giorno in cui il nostro direttore ci prospetta

l'opportunità che la nostra scuola affronti in pieno il problema « dell'educazione civile » questa iniziativa trova nella mia classe un terreno già ben disposto e preparato.

Mano, dunque, al quaderno del « vivere civile », il quale, dovendo essere letto ogni giorno dai genitori, giova ad accendere una nuova gara a chi riesce a far meglio, e così la condotta si fa più raccolta e consapevole, riflesso delle buone impressioni che il nuovo lavoro destina nelle famiglie, evidente segno di un'adesione, di cui un'eco anche più aperta non tarda a raggiungermi.

Viene quindi a tiro l'opportunità di riformare il regolamento della classe, per certi riguardi ormai superato. Sentiamo, infatti, di dover includervi esortazioni e propositi meglio rispondenti al nuovo « stadio educativo » conquistato. Con mia sorpresa, da una disputa, esce nientemeno che la proposta di sanzioni pecuniarie; ogni infrazione verrà tassata con cinque lire; serviranno a riparare le offese con opere di bene. L'atto dei proponenti ha un suo particolare significato, e risponde a una loro conquista di squisito valore morale.

Intanto ho modo di accertarmi — è doveroso che io ribadisca anche questo — che le migliorate « abitudini » dei miei ragazzi non sono un puro adattamento alle circostanze, ma frutto, invece, di schietta convinzione: memorabile riprova, lo scatto di gioia esplosa quando la « classe » decideva di prelevare l'intero « fondo delle multe », integrato per l'occasione fino all'importo di ben mille lire, a beneficio del Patronato Scolastico. Il nuovo decalogo sanciva una più severa limitazione alla libertà di ciascuno; ma le stesse cure del coordinare le aggiunte e i ritocchi erano servite a chiarire il concetto della vera « libertà civile » e a meglio definire l'idea del dovere che genera un corrispondente diritto.

Chiusura in tono che sembra difficile

Il contenuto vario e ormai voluminoso del quaderno del vivere civile appare agli stessi compilatori quasi un proprio codice che si sfoglia con evidente compiacimento, sorto come è dalle necessità della convivenza; traduzione di principi « conquistati » mediante lo studio e l'esperienza vissuti nella scuola.

Ora, dunque, possiamo ben definire che la civiltà d'un paese si valuta dal modo con cui i singoli usano della propria libertà, dal conto in cui tengono la legge, espressione

— sanno ormai anche questo — della volontà comune.

E tutto ciò, provenendo da una intima convinzione, si riflette negli scritti, nelle memorie, nelle libere annotazioni, negli stessi disegni, che via via assumono forme e simboli di una progredita maturità.

Faccio punto, ricordando di aver sorpreso più d'uno dei miei ragazzi nell'atto di chiudere una pagina del proprio « diario delle buone azioni » con pensieri come questi: « Mi pare di essermi comportato bene »... « Ho ascoltato la voce del dovere e ne ho provata una bella soddisfazione ».



Bisogna che l'opera nasca e cresca come l'albero. Non ci sono nell'aria righe, linee invisibili su cui andranno a disporsi con esattezza i rami: l'albero esce tutto intero dal seme che lo conteneva e si sviluppa nell'aria libera, liberamente. Il giardiniere traccia disegni, vie da seguire e lo rovina.

JULES RENARD (21-11-1905)

CONVEGNI DI GRUPPO

CONVEGNO DI TOLMEZZO

Insegnamento della lingua italiana (comporre)

Il 15 novembre u. s. si tenne a Tolmezzo, presso l'Ispettorato, un convegno sull'insegnamento della lingua italiana con particolare riguardo al comporre.

Erano presenti il Sig. Provveditore agli Studi, il Prof. Mistruzzi per le scuole medie, il Coordinatore per l'E.F., l'Ispettrice Scolastica, il Direttore Didattico, l'addetto al nostro Ufficio Cultura, gli insegnanti di Tolmezzo, Caneva e Casanova. Erano intervenuti di loro spontanea volontà, il Preside della Scuola Media di Sacile e due insegnanti della medesima.

Ci si era precedentemente accordati di discutere sui punti che riportiamo, prima di tutto per impedire che la discussione franasse nei deprecati fuori tema delle parole che tirano parole, e poi per dar modo a chi dei punti fosse a ragione scontento, di formularne dei contrari od opposti, ma altrettanto concisi e categorici:

- 1) altro è composizione, altro compilazione. Necessarie entrambe, van tenute rigorosamente distinte;
- 2) comporre bene vuol dire comporre in libertà. Senza libertà, nonchè composizione, non c'è nulla;
- 3) intervenire nella composizione è togliere libertà al compositore: niente schemi, niente correzioni arbitrarie, niente temi;
- 4) come si insegna a comporre col metodo negativo. Esperimenti ed osservazioni dei singoli insegnanti;
- 5) comporre non è copiare: l'idolatria dell'oggetto è dannosa e sciocca;
- 6) comporre non è ragionare: le famose idee, di cui si lamenta la deficienza negli alunni, sono superflue;
- 7) comporre non è fingere; il sentimentalismo è la schiuma del sentimento;
- 8) comporre non è parlare; è, se mai, un parlare a se stesso, un soliloquio;
- 9) *comporre è fantasticare, poetare, idealizzare, creare, intuire, cantare;*
- 10) errori del praticismo e dell'utilitarismo in fatto di composizione;
- 11) requisiti di una composizione riuscita: unità, levità, lucentezza, trasparenza;
- 12) correggere è difficile: non si corregge ma si restaura. Cri-

tica didattica e necessità di istituire un Centro di Critica Didattica per il Circolo di Tolmezzo;

13) nessuna differenza qualitativa fra la composizione (riuscita) di uno scolaro e un poema;

14) il maestro ha bisogno di una cultura filosofico-letteraria, perpetuamente rinnovantesi;

15) vogliamo istituire un modestissimo Centro di Studi letterari e pedagogici nel Circolo di Tolmezzo?

E' stato subito rilevato che i punti sopraelencati contengono una certa *forza polemica*; forza polemica espressamente rivolta a sollecitare reazioni, anche vivaci, e quindi risposte, tanto più gradite, quanto più nutrite di forza polemica.

Per quanto riguarda la critica didattica gli insegnanti erano stati invitati a leggere con attenzione il bel libro di F. Bettini « La scuola di S. Gersolè »; era stato loro consigliato, per una prima informazione sul problema estetico, il « Breviario » del Croce; per loro, in appoggio e come complemento dei quindici punti, era stato approntato il fiorilegio di sentenze, massime e considerazioni che qui si trascrive:

1) il linguaggio non è segno, è rappresentazione - *Croce*;

2) il fanciullo non impara da fuori altro che la materialità dei segni; la rappresentazione della parola, egli da sè la indovina, perchè il principio generatore di essa, coevo al pensiero, nasce insieme con l'uomo - *Capponi*;

3) l'anima del fanciullo, eccitata dalle impressioni dei sensi che in lei si riflettono, si sospinge poi dal centro alla circonferenza verso gli oggetti che le produssero, tutta intenta ad espandersi con simpatia prepotente sul mondo esteriore - *Capponi*;

4) il pensiero del fanciullo è essenzialmente sintetico perchè egli è intuitivo: l'analisi conosce la sintesi crea - *Capponi*;

5) contrariare questo naturale andamento del pensiero che educa se stesso (la sintesi infantile) e coi metodi analitici retrospingerlo dalla circonferenza al centro è un *opprimere ed uno sviare* le forze del sentimento e dell'immaginativa che sono all'infanzia nutrici della ragione - *Capponi*;

6) « i lupi fuggono; quanti? dove? come? quali lupi? chi altro corre? corrono, e che altro fanno? ». Nè un adulto, nè un fanciullo cedono senza sforzo la loro parola viva per un'analisi meccanica; v'è come un sentimento di difesa in questa parola viva! - *Tolstoi*;

7) ogni provincia ama il suo dialetto, perchè è veramente la atmosfera che l'anima respira - *Goethe*;

8) certuni si scusano di non poter esprimersi; fanno sembianza di aver la testa piena di molte belle cose, e di non poterle mettere in mostra per difetto di eloquenza: le son ciancie - *Montaigne*;

9) Elena dev'essere bella e non già la veste ricca - *Cuoco*;

10) la lingua unisce tutti gli uomini che la parlano e ne fa uno solo e comune intelletto - la lingua assiste ogni uomo nel suo pensare e nel suo volere, lo limita e gli dà le ali - *Fichte*;

11) lingua e nazionalità nacquero a un parto e Dante fu ugualmente il padre della letteratura e della scuola politica italiana, egli creò la nazione e la lingua - *Gioberti*;

12) la morte delle lingue è la morte delle nazioni - *Rousseau*;

13) la lingua risente le vicende dei costumi e si conserva e si guasta con essi - *Rousseau*;

14) scrivere bene non è altro che una forma di intensità spirituale, scrivere male è debolezza spirituale - *Croce*;

15) io sfido a trovare un uomo che ami la lingua, cioè che faccia all'amore con un'astrazione. Ciò che si ama è la parola nella sua concretezza - la poesia - *Croce*;

16) c'è di meglio da fare che leggere vocabolari e imparare a mente nomenclature. C'è da studiare e leggere il mondo, verba sequuntur e non potranno non seguire - *Croce*;

17) se un dato vocabolo suona come spiccatamente toscano e fiorentino, io napoletano, non posso senza sconnessione incastrarlo in una mia prosa fatta sul serio, dalla quale la mia napolitanità è tanto ineliminabile quanto la patavinità della prosa di Livio e l'ibericità di quella di Seneca - *Croce*;

18) in quale età si dovrebbe insegnare la grammatica? Si può rispondere senz'altro che ove occorra insegnare la grammatica di qualche lingua, bisogna insegnarla ad uno che possieda già quella lingua, chè altrimenti non riesco a capire in che modo possa impararla - *Locke*;

19) via la grammatica e i grammatici: il mio fanciullo deve imparare ogni lingua morta vivacemente, ed ogni lingua viva, così, come se egli stesso la scoprisse - *Herder*;

20) ogni studio soverchio che si dà alla grammatica, è tolto al vero studio della lingua - *Cuoco*;

21) la scuola elementare deve sistematicamente incitare alla espressione e poichè l'espressione è l'essenza stessa dell'arte, la scuola elementare si afferma come il mondo dell'educazione artistica - *I. Picco*;

22) altro è educazione artistica, altro formazione dell'artista - *I. Picco*;

23) Il diario vuol liberare il bambino dalla pedanteria dei vecchi temi - *I. Picco*;

24) i nuovi programmi (1945) risentono del carattere provvisorio ad essi attribuito, per cui l'influenza di tutto il movimento mondiale delle « scuole nuove » da essi rivelato, non si inserisce nella tradizione scolastica, che è limite sì, ma anche sicurezza di rinnovamento (leggere le avvertenze ai programmi di lingua) - *I. Picco*;

25) poche scuole hanno — come quella elementare — il diritto

di chiamarsi umanistiche. Mentre le altre scuole preparano all'esercizio di determinate professioni, la scuola più umile, quella dei primi elementi, mira all'uomo nella sua interezza, e suscita nel bambino le qualità essenziali che fanno l'«uomo veramente tale» - *M. Gentile*;

26) un'attenta lettura dei testi resta ovviamente il miglior mezzo per l'apprendimento dell'italiano - *Formigari*;

27) poi ci sono le mostruose parole a canocchiale; problema, problematico, problematicità, problematicismo, problematicistica e si potrebbe continuare - *Formigari*;

28) ricordo di aver letto qualche anno fa in una scuioletta di Puglia il compito di un ragazzetto, su un sogno fatto, di lingua e sintassi si sgangherate, che il fatal turchino non aveva avuto sosta dalla prima all'ultima riga. Risultato: due; e forse era uno, non ricordo. Bene; ma il racconto di quel figliolo, di un angoscioso sogno fatto, del fratellino caduto nel pozzo e della madre che sopraggiunge, e che ripesci il piccolo morto, era steso in modo così toccante, e con così istintiva tecnica di aggiunzioni successive e di sopraggiungenti immagini; e ci sentiva tanto nero dentro, che *dieci* meritava quello scolaro e non due. E vorrei sperare che la signora insegnante che fece giustizia degli orribili idiotismi, solecismi, anacoluti e altri scarafaggi grammaticali di quel testo, non si fosse almeno astenuta da qualche buona parola di incoraggiamento; perchè se ciò non fu, penso al guasto che nell'animo del povero figliolo potè provocare quel sommario ed ottuso giudizio - *Formigari*;

29) è uso corrente, nelle scuole, far ripetere per iscritto qualche racconto o passo interessante, dopo che s'è letto; e in tal caso, se qualcuno *deviasse inventando*, non ne trarrei motivo di scandalo (riflettere sul luogo comune: fuori tema! - n.d.r.). Lascerei andare invece la così detta versione in prosa di una poesia. E' un *lavoro villano* che guasta tutto, e dà al povero innocente l'idea che quanto il poeta ha espresso in poesia si possa dire anche in prosa, cioè senza quel giochetto di versi e di rime; se invece il suddetto innocente ha un certo nativo senso di poesia, davanti al suo sunto in prosa non gli resta che mettersi a piangere, come bimbo cui è scoppiato il suo bel pallone colorato, e si trova tra mano una vescichetta floscia e grinza - *Formigari*.

Non ci è possibile, per mancanza di spazio, rifare la cronistoria del convegno. Occorre dire, però, che gli insegnanti ad esso convenuti passarono per diversi ed opposti stati d'animo: ora furono dolorosamente stupiti, ora vivacemente ilari, ora convinti e quasi commossi, e ora ironici e increduli. Si dovrà aggiungere che gli insegnanti intervennero, più volte, e assai intelligentemente, nella discussione. Merita, per questo, un particolare elogio la signora Fior.

Siamo convinti di aver creato dei dubbi, di aver messo l'inquietudine dove c'era la pace. Ed è questo il compito preliminare della nostra attività.

A Tolmezzo è stato istituito un centro di studi letterari e pedagogici, al quale sono già stati inviati libri in dono per la costituenda biblioteca del centro stesso. E' stato altresì istituito un centro di critica didattica che presto inizierà i suoi lavori. Si attendono dai due liberi istituti periodiche relazioni e rapporti circa l'attività che verranno svolgendo (trimestrali).

Seguendo i criteri riassunti nei punti posti in discussione al convegno di Tolmezzo si ottennero, nella classe V della scuola di Zovello di Ravaschetto, composizioni come quelle che qui si riportano:

LASSU', IN QUELL'ANGOLO, C'E' ROSA

di Andrea Zanier

Per la strada incontrai Rina; la incontrai vicino alla stalla di Michele, da dove si vede il cimitero.

Rina diceva:

« Lassù, in quell'angolo, c'è Rosa, la mamma di Elisenna, e adesso vado a portarle fiori ».

Poi stette un po' lì, ferma e zitta, e poi disse:

« No fiori; adesso non ci sono i fiori; porto... porto... porto... ».

Poi se ne andò.

Rina parla tutto in italiano, come una maestra, e quando le si dice « riverisco », ella risponde: « addio ».

Io stetti a guardarla. Mentre andava le gridai dietro:

« Riverisco ».

Mi rispose:

« Addio ». E scomparve.

Nota: Rina è una bambina di 11 anni; fa la terza.

MICHELINA VIENI DA MAMMA

di Natalina De Colle

Oggi mia sorella ha fatto i primi passi.

Mia mamma, perchè mia sorella era in piedi, disse:

« Michelina, vieni da mamma! ».

E lei, piano piano, andò via.

Mia mamma cominciò a baciarla che non la finiva più.

E dopo di ieri, cammina sempre.

L'OREMUS DEL SAGRESTANO

di Andrea Zanier

Oggi è sabato e la sera c'è anche il Rosario, perchè chi ha peccati mortali o anche veniali, vada a confessarsi.

Io e Michele eravamo in fondo alla chiesa.

Poco dopo entrati noi, entrò anche Pia De Colle, e venne fra me e Michele. Michele quando se ne accorse le disse:

« Che vieni a fare fra gli uomini? Va su fra le donne ».

Pia rispose:

« Se vado su fra le donne il parroco mi fa andare fuori di chiesa, perchè sono senza fazzoletto di testa ».

Michele le rispose:

« Leva il vestito e mettilo in testa ».

Pia rise un po' e dopo ritornò a pregare.

Il sagrestano invece di dire l'oremus disse:

« Oremus Deus, subito prendo una sedia e ve la do giù per la testa a voi tre ».

Diceva così a Gino, Franco e a suo fratello Siro.

Neanche finito di dire si sentì tin, tonn, pugni, scappellotti a tutta forza.

Clelia vicino a noi diceva:

« Aè, Aè, al à reson, a ur vùl cussi ».

Nota:

Michele: anni 30 circa.

Pia: fa la quinta.

Clelia: cinquantenne, bonaria.

Gino, Franco, Siro: ragazzotti turbolenti.

CHI E' QUELL'OMETTO?

di Ermide de Colle

Mentre scrivevo, Francesco giocava. Metteva il cappello di mio papà e gli stivali di mia sorella Renata.

Girava un po' per la cucina e poi si buttava a terra; prima si levava il cappello e poi gli stivali. Dopo ritornava ad alzarsi e ritornava a mettere il cappello e gli stivali. Mio papà gli diceva: — Chi è quell'ometto? — Lui non guardava nessuno; girava e rideva.

NE' CARNE NE' PIFFERO AL VENERDI'

di Orlando della Pietra

Quando uscii di scuola a mezzogiorno vidi che mia mamma mangiava un po' di carne. Io dissi: — Non si può mangiare carne oggi, chè è venerdì. — Allora mise da parte la carne e fece un piatto di minestra.

Stasera, mio papà, mentre facevo le lezioni, suonava con il piffero. Io gli dissi: — Non suonare, chè è venerdì. — « Ah! me ne ero già dimenticato » rispose. Lo messe in vetrina, e si mise a dormire sulla panca.

APOCALISSE A SEZZA

di Luciano Zanier

Oggi, quando mi svegliai, mia mamma mi disse: « Stanotte sognai ch'ero andata a Sezza e che quando ero arrivata cominciò a ve-

nire vento. Ma non vento come è il vento, vento di fuoco. Si vedeva sulle cantonate delle case il vento sollevare il tetto come sollevare un foglio.

Ad un tratto si è visto il sole. Questo sole non aveva raggi, ed era di colore tra marrone e rossastro. Si vide poi staccarsi dal sole altri tre soli che caddero. Questi soli andavano giù affiancati e li giungeva l'uno all'altro una lista di fuoco. Dal grande spavento mi svegliai ».

Quando raccontava, tremava.

FUNERALE

di Attilio Casanova

Oggi andai al funerale. Avevo in mano il secchiello dell'acqua santa e un lumino. La giornata era brusca, con vento che roscchiava le orecchie. Al funerale c'erano tanti uomini, ed erano schierati che « uno si vedeva e cinquanta ce n'era ». La bara sorgeva in mezzo alle persone, era color marrone. In cima e ai piedi erano angeli, e pareva che volassero. La bara era portata da sei uomini. La gente al cimitero piangeva, e faceva cadere le lacrime a terra. Piangevano con sospiri lontani lontani.

ABBASTANZA PER MORIRE

di Orlando Della Pietra

Oggi era la festa della Madonna delle candele. A Messa il parroco ci diede una candela per famiglia. Renato l'aveva tutta rotta. Poi voleva farsi dare un'altra. Io la mia la tenni da conto e la portai a casa. La diedi a mia mamma e dissi: « E' sottile ». Lei rispose: « Ce n'è abbastanza per quando si muore ».

Io, a sentir dire di morte, divenni un po' malinconico.

IL MAIALE E LA GALLINA

di Argentina Di Comun

Oggi andai a portare da mangiare al maiale. Arrivata nel porcile vidi che sulla schiena del maiale c'era una gallina. Il maiale girava per il porcile e la gallina camminava sulla schiena del maiale. Diedi da mangiare al maiale e la gallina scese e mangiò con lui. Il maiale la guardava e non le faceva niente.

SCALA MALEDETTA

di Orlando Della Pietra

Giù per quella scala siamo cascati tutti. Mia sorella Giorgina è cascata giù con una sedia. Mio fratello Virgilio con il secchio dell'acqua. Mio fratello, quello morto, con un carretto, io con la testa in giù. Mia sorella è cascata con un bambino di nome Paolino. Io per di più ho fatto il salto dal ballatoio. Avevo tutto rosso il viso da sangue e sono rimasto angosciato un'ora.

CANTAN FORTE, MA SI CONOSCE

di Olivo Roveretto

Mentre studiavo la poesia, i nostri lucherini cantavano uno d'invidia dell'altro.

Ma vinceva il mio. Abbiamo uno per ciascuno, io e mio fratello. Io non potevo studiare, perchè cantavano molto forte. Quando diamo loro poco da mangiare cantano ancora più forte, ma si conosce, perchè cantano diverso, con un po' di malinconia, e stanno fermi.

BAMBINO GRAZIOSO

di Gino Barbacetto

Oggi in chiesa c'era un grazioso bambino con gli stivali e i pantaloni alla sciatora. E chiamava con voce alta: «Tato Tato». Tutta la gente si voltava.

FILI CHE TREMANO, S'INCONTRANO, S'INCROCIANO

di Attilio Casanova

Stamattina mia mamma mi disse: «Viene la neve a fiocchi grandi come pugni». Io mi alzai dal letto e venni alla finestra. Il mio sambuco era come carico di tanta bambagia. Sotto passò Ancella: io tirai una palla di neve nel filo della luce e il filo si scaricò e la neve andò a caderle nella sporta della spesa. Dopo scaricati, i fili tremarono forte, fino a che si incontrarono e si incrociarono. I pini erano tutti bianchi e in scala, lassù nel bosco. Gli uccelli andavano a cercarsi da mangiare pei fienili. Anche nel mio venne uno, e quando mi vide forse gli sarà dispiaciuto andar via, e lasciar quei semi che li nutrono a non morire.

ABITA IN FONDO VALLE,
PORTA LE FASCE, NON TEME LA VOLPE*di Luciano Zanier*

Oggi dopo pranzo misi le fasce perchè non mi entrasse la neve nelle scarpe. Olivo, Andrea e Attilio mi prendevano in giro. Io dissi loro: «Vorrei vedere se abitaste laggiù in fondo alla valle se non mettereste le fasce anche voi!». Alle cinque e mezzo mio papà mi mandò dallo zio a farmi prestare alcune cartine, chè non ne aveva. Andando in là trovai un uomo che ho anche un po' di amicizia con lui e mi disse: «Vai in giro di notte? Non sai che ti prende la volpe?». «Eh, non mi prende no!» risposi io.

E' MORTO

di Romildo Della Pietra

Stamattina venne in camera la mamma. La nonna le chiese: «Come sta il mio marito?».

E la mamma, con voce tremante: «E' morto». Alla nonna caddero le forze, e disse: «Povero, povero» e piangeva.

UN FREDDO CHE IMPRESSIONA

di Romildo Della Pietra

Oggi ci fu il funerale del nonno. Prima di metterlo nella bara tutti i suoi parenti lo baciaron. Quando lo baciavo io sentii nelle labbra un freddo, che mi fece una grande impressione, e piangevo.

IL SÌ

di Vilma Della Pietra

Dopo finito il funerale aspettammo gli sposi che ci gettarono i confetti. Erano molto belli gli sposi. La sposa era vestita di bianco e lo sposo era vestito d'azzurro. Quando il parroco ha chiesto ad Ernesto se voleva in sposa Iole, lui disse: « Sì ». Ma quando ha chiesto a Iole, prima di rispondere, lei è stata un po' a pensare, e poi ha detto: « Sii ».

LE CAMPANE DI MANTOVA

di Evelina Zanier

Stasera io e Celesta andammo « in fila » da Anna Maria; io chiamai anche Carla e Mirella. Laggiù Mirella ci disse: « Volete sentir suonare le campane di Mantova? » e Anna Maria disse: « Sì, come si fa? ». Lei rispose: « Prendi il ferro della cucina, lo legghi con uno spago, e poi con i due branci legghi i due indici, e poi con gli indici tappi le orecchie, e poi sbatti il ferro contro la tavola, e sentirai suonare le campane di Mantova ».

MOTORINO ELETTRICO

di Gino Barbacetto

Stasera venne l'elettricista in casa mia con un motorino elettrico: era piccolo, ma andava come il vento, e andava piano e forte, secondo che gli metteva forza l'elettricista. Faceva anche calamita e tirava i pennini. L'elettricista ha detto che ha la forza di mezzo cavallo. Io ho speculato ben bene quel motorino, e quando vado a Tolmezzo compro il filo, e dopo, coll'aiuto dell'elettricista, ne faccio uno anche io, e son sicuro di riuscire.

VAN PER PRIMULE, TROVANO GATTICI

di Claudio Della Pietra

A mezzogiorno io e mia sorella andavamo per un sentiero. Andavamo cercando primule. A un certo punto abbiamo visto un albero e su per i suoi rami c'erano dei gattici. Io vi salii; rompevo i rami, e li gettavo a mia sorella. Lei diceva: « Oh! che belle! ». Quando fui stufo di stare lassù, scesi, presi il mio mazzetto e andai a casa.

NON E' PRETE, NO!

di Andrea Zanier

Oggi uscendo di scuola vedemmo un frate. Tutti dicevano che era un prete, e aveva anche il cappello come i preti.

Opilio lo guardò e disse:

« Ha pur gli zoccoli, non è un prete, no! ».

PRIMULA RASSEGNA

di Attilio Casanova

Oggi andai nel bosco. Quando fui un pezzo via per la strada vidi una povera primula immersa nel ghiaccio. Splendeva come d'oro. Quella povera primula, sentendo un po' di caldo, era nata, ma ora che è tornata la neve morrà, chinando la testina e rassegnandosi a Dio. Quella primula pareva gridasse aiuto. Io staccai il ghiaccio e colsi la primula: era ormai pallida.

LA CAPRA NON MANGIA

di Romildo Della Pietra

Andai in stalla a portar da mangiare alla capra e la trovai ammalata. Non voleva mangiare e aveva la febbre. Mia mamma, appena arrivato il sole, la fece uscire dalla stalla per vedere che cosa aveva. E un uomo le trovò che era stata punta in una mammella da qualche insetto velenoso.

SOLE NELL'UMIDO

di Luciano Zanier

Stamani sognai che ero andato a prendere il sole, e che lo avevo portato nel mio cortile. Esso si spegneva, perchè era nell'umido. Quando si fu spento del tutto andai alla dottrina. In paese trovai un campanello di quelli che si mettono alle capre, e quando il sacerdote mi domandava la lezione io cominciavo a suonare quel campanello. Quando mi alzai andai a vedere in cortile se c'erano ancora i carboni del sole.

IL BIMBO PICCINO DI CANDIDA

di Vilma Della Pietra

Alle otto e mezzo mi avviai per andare a Rivo, al funerale del bimbo piccino di Candida, che era nato ieri sera. Andai sola per quei boschi; avevo un po' di paura. Ma quando fui per entrare a Cercivento raggiunsi una donna di Zovello che andava a Paluzza e feci un pezzo di strada con lei. Arrivata a Rivo, andai nella casa dove sta Candida, e trovai il bimbetto lì, che lo mettevano già nella bara, che posero dove lui stava prima senza bara. Era molto bello, era vestito di bianco, con un bel nastro celeste al petto. Quando arrivò il prete lo portarono via, e sua madre ammalata nel letto diceva: « Iô i voi il gno pin ». E piangeva. Anche suo padre piangeva, e anche lui lo voleva con sè.

L'ANGELO DI OPILIO

di Orlando Della Pietra

Stasera alle quattro andai a fare l'ora di adorazione. Il signor parroco ci raccontò storie per l'Angelo custode. Poi ci disse: « Anche voi avete un angelo ». Io dissi ad Opilio: « Hai anche tu l'angelo? ». « Sì », rispose « l'ho qui in tasca che si scalda ».

GAMBETTE ABBRUSTOLITE, ALI GIALLASTRE
di Attilio Casanova

Andai da mia nonna e trovai la gabbietta dei grilli che avevo lasciato l'anno scorso. Dentro era pieno di gambette come abbrustolite e di ali giallastre. In un angolo della gabbia vidi un piccolo buco: i grilli erano riusciti a rosicchiare l'argilla con quelle tenaglie che hanno in bocca. Io presi la gabbietta e la misi sotto la credenza, ma la nonna la prese e la fece volare nel cortile.

LA PLOZNER MENTIL
di Romildo Della Pietra

Da un'altra parte vidi pure il quadro della donna eroe di Timau che nella guerra del '18 donò la sua vita alla Patria. Era portatrice di munizioni sul Pal Piccolo, una scheggia la colpì. Era già vedova di guerra, e lasciò tre piccoli bambini. Pure al muro della sua abitazione hanno messo una lapide che resterà per memoria perenne.

SPOSALIZIO DEGLI UCCELLI
di Andrea Zanier

Oggi è S. Giuseppe. Dicono che oggi si sposano gli uccelli. Opilio mi disse:

« Prete è il corvo, nonzolo è il merlo, chierici sono due frisotti ». Sarà forse per questo che oggi, al mattino, pareva d'essere nel paradiso terrestre; tutti gli uccelli cantavano melodiosamente.

CANTO FUNEBRE

di Agostino Di Comun

Pian piano sale la bara
lungo la stradella che conduce alla chiesa
Una persona cara
giovane bella par che dorma
e lascia il mondo:
si risveglierà al giorno del giudizio.
Quando andiamo alla finestra,
vediamo la bara portata da quattro giovani,
e l'occhio e il cuore di tutti i bambini per le finestre,
accompagna lentamente il muoversi della bara.
Le campane fanno sentire uno squillo piangente
e invitano a piangere, come la gente
di casa, che ha un dispiacere immenso.

MASCHERE

di Pia De Colle

Quest'anno io non ho visto nessuna maschera. Per me è come se non fosse carnevale. Ma l'anno scorso ne ho viste di molto, molto belle.

Ero seduta sulla panca che mi addormentavo; quando sentii un rumore; mi alzai. In quel mentre entrarono le maschere. C'era una vecchina che era la nonna. Poi c'era la sua figlia. In ultimo tirarono fuori una grandissima sciarpa di seta. La gettarono per l'aria e scintillava.

IL CENCIAIOLO

di Orlando Della Pietra

Oggi andai a Ravascelletto. A Ravascelletto c'era un uomo con una moto che prendeva cenci. A me pareva matto. Beveva e gridava: « Lavorare poco e guadagnare molti schei ». Finito di bere si mise a gridare: « Al lavoro! Al lavoro! Peciotti, peciotti! ».

MILANO (Da una cartolina illustrata)

di Attilio Casanova

Ecco Milano con il Duomo fornito di tante torri attorno attorno.

Su quel campanile c'è una Madonna che tiene protetto tutto Milano. Poi di qua e di là ci sono dei palazzi che fanno paura solo a vederli. In mezzo c'è la ferrovia e un viavai di trammi, di persone, di autocarri. Qui in parte si vede una bottega dove si vendon pellicce, balocchi. Di fronte c'è un orologio che segna le ore ai viandanti. Tutti questi uomini hanno il cappello e le signorine una berretta con nastri.

I palazzi sono carichi di terrazze e poggioli. Quasi in cima al tetto di un palazzo c'è un uomo che pare che getti giù tegole alle persone. Milano per me ha proprio il nome di bello e di mille e mille abitanti.

MARE

di Romildo Della Pietra

Io al mare mi sono molto divertito a giocare nella sabbia sottile e grigia. Ancora più ci divertivamo quando quel piccolo bambino di Ravascelletto diceva: « Chi è buono di contare tutta la sabbia della spiaggia? ». Noi rispondevamo: « Il Signore! ». E lui diceva: « E io stento a contare fino a venti ». La sera si vedevano passare i battelli per la pesca. E quando era notte e noi guardavamo fuori della finestra si vedeva un luciolino dietro l'altro. A noi era cosa nuova vedere quei luciori lontani sull'acqua e la luna brillava nell'acqua come una grande Regina che volesse carezzare le ondoline fresche e bianche. Ah! che bella gioia veder quei luciorini uno dietro l'altro.

MENDICANTE

di Pia De Colle

Oggi, mentre facevo le faccende di casa, arrivò un mendicante. Non avevo nulla da dargli. Mi ricordai delle venti lire che mi aveva dato la maestra.

Andai di corsa in camera. Presi dieci lire e gliele diedi. Il mendicante diceva:

« Iddio ti aiuterà ». E quasi piangeva. Io andai in casa e cominciai a piangere.

EVASIO E SUO FRATELLO

di Attilio Casanova

Evasio un giorno contò che una sera mentre dava da mangiare alla mucca vicino al cimitero vide la morte venire sul prato in forma di gatto. Disse che aveva il naso appuntito, gli occhi come una lampada, il pelo così grande da coprire un pezzo di prato, la bocca aperta. Io ridevo, e lui, con quella testa grossa, faceva: « E' vero, e non storie! ». Suo fratello contava anche lui le sue fiabe e di tutto quello che raccontava Evasio, diceva:

« E' vero, è vero », e gli occhi gli luccicavano proprio come aveva detto suo fratello di quelli della morte.

FARFALLA

di Vilma Della Pietra

Oggi, quando venivo a scuola, vidi la prima farfalla: era gialla con puntini marron. Quella bella farfalla mi meravigliò molto, perchè non ne avevo mai viste di simili. Splendeva nel sole come fosse d'oro. Io correvo per prenderla, ma non la aggrampavo mai. Mi correva attorno al naso, per farmi dispetto, e per farmela vedere che non ero capace di prenderla. Dopo un poco lasciai che la farfalla gialla volasse allegra, e io corsi a scuola.

LA STALLA

di Orlando Della Pietra

Una sera io e Santino ci trovavamo a Mieli: eravamo stati a cercare la carità. Stavamo tranquilli, sempre con la speranza di poterci arrampicare alla corriera per venire a casa, come avevamo fatto le altre volte. Arrivati vicino a Comeglians, domandammo ad un uomo:

« E' passata la corriera? ».

« Eheh!, da un pezzo », rispose. A me mi vennero le lacrime agli occhi al pensiero che a casa avevo promesso di tornare prima di sera, e che ora si doveva andare a cercare da dormire.

Camminando per la strada trovammo una signora che ci chiese: « Dove andate? ». Noi le raccontammo il fatto e lei ci condusse in una stalla. Almeno ci avesse condotti nel fienile: « In questa stalla stanotte si è sicuri che non si riposa niente », pensai.

Per cuscino avevamo la bisaccia. Durante la notte un piccolo vitello veniva ad annusare Santino che pacificamente dormiva.

A PRIOLA REMAGI

di Orlando Della Pietra

Un giorno andammo a cantare i tre Re a Sutrio. Io a Sutrio non ero mai stato; c'erano molti prati intorno. A Sutrio c'erano quasi più osterie e botteghe che non case. A Priola molti bambini ci corre-

vano dietro. Allora Santino la pensò bella: ogni porta che aveva chiave di dentro, la chiudeva. Presto quei bambini si accorsero che Santino chiudeva le porte e che Aurelio lo aiutava. Allora inventarono una canzone a Santino e una ad Aurelio. A Santino, che portava la gerla, ed era il più prepotente di tutti, gli dicevano: « E chel c'al puarte il gei al è il pies di duc' i trei », e ad Aurelio che portava il sacco dicevano: « E chel c'al puarte il sac, al merita un bon frac ».

GIOCO SERIO AL PARI DI UN LAVORO

di Attilio Casanova

Molto tempo fa nel cortile di Luciano ci eravamo messi a fare la teleferica. Era riuscita benino, andava a tratti da sola, a tratti a spinte. Facevamo anche da mangiare in un barattolo che teneva un quarto di litro. A mezzogiorno si mangiava la pastasciutta fatta con il grasso e ricotta. Ci toccava una pasticella ciascuno. Era un lavoro da grandi con molto ingegno. A quelli che stavano allo scarico si mandava giù da mangiare con la teleferica e alle volte cadeva giù tutto, e poi venivano le galline a beccare con fretta, per non lasciare alle altre galline che erano in compagnia.

PEI PRATI

di Olivo Roveretto

Presto si andrà per i prati a radunare le immondizie e a bruciarle, perchè lascino crescere l'erba bella e alta. Si va proprio quando l'erba è già verde spuntata su, con primule e campanelle in mezzo. Con il rastrello si tirano fuori i fuscelletti i sassi le scheggie e il resto. Poi con la mannaia si tagliano gli sterpi cresciuti troppo. Si sta molto bene, si sentono gli uccelli, i grilli che escono fuori dal loro piccolo buco e si mettono lì al sole, e cantano gri, gri, gri, gri.

VIOLETTE

di Vilma Della Pietra

Ieri mattina venivo su per un prato guardando in giro tutte quelle meraviglie che la primavera già mette fuori. Ad un tratto vidi un bel mazzetto di viole accanto a un buco e da quel buco vidi uscire una bestiolina rossa che faceva:

« ciò ciricici ciò ciò ». Io mi avvicinai per prendere le viole e nel mezzo del mazzo vidi una gran truppetta di animali, e anch'essi cominciarono a fare: « ciò, ciò, ciricici, ciricici ». Raccolte le viole vidi che nel gambo avevano delle morsicature, e io dissi tra me:

« Brutte bestiaccie! Dovevate morsicare le gambe di queste belle viole? ».

IL DUCE, LE S.S. E LA LIBERTA' DI PENSIERO

di Ermide De Colle

Un giorno portavo legna in casa. Nella strada passavano Fines, Bruno e Gino. Nel campo c'era una donna, e Fines cominciò a gridare « Evviva il Duce, evviva il Duce! ».

Quella donna tutta arrabbiata gridò: « Se non stai zitto, ti faccio chiudere io quella bocca ».

Fines, per farla arrabbiare ancora di più, tornava a gridare: « Evviva il Duce, evviva il Duce! ».

Quella donna gli gridò: « Taci taci, S.S.! ».

E Fines gridò: « Adesso è libertà e io sono padrona di gridare quello che ho voglia », e veniva qua per la strada gridando: « Evviva il Duce, abbasso il Duce ». E quella donna faceva il suo fatto e brontolava sempre.

NOTE

1) Nel bambino, accanto allo scrittore e al poeta, c'è sempre l'amanuense distratto e frettoloso. Soltanto gli errori di quest'ultimo il maestro può e deve correggere; non può nè deve sostituire il bambino in quanto scrittore e poeta.

2) L'infanzia potrebbe anche scriversi da sé una sua letteratura: se è vero ch'essa ha un mondo e pensieri e sentimenti suoi propri, simili ai nostri e diversi.

3) Il modo di comportarsi di fronte a una composizione infantile non può differire dal modo con cui ci si comporta davanti a composizioni di un vero poeta e scrittore: quell'atteggiamento critico fatto di meditazione e di rispetto dal quale soltanto può venire un giudizio valido e sicuro.

4) Andrea Zanier - ripetente volontario d'anni dodici non ancora compiuti. Ha confidato in certi diari una tristezza del vivere più propria degli adulti, con brevità e vigore. Di lui qui si riportano: un paesaggio autunnale con cimitero, protagonisti una giovane morta e una bambina strana; l'oremus del sagrestano, cosa comica e viva, specie di mimo in luogo sacro; un ritratto breve di frate equipaggiato da prete; il mito primaverile e paradisiaco degli uccelli che sposano a S. Giuseppe. Da notare che per cinque anni l'Andreuccio è stato giudicato « pigro e povero di idee ».

5) Natalina De Colle - anni dodici, lenta e placida. "I primi passi della sorellina" è un quadro di dolcezza familiare che sa riuscire all'affetto pieno e commosso: "mia mamma cominciò a baciarla che non la finiva più".

6) Ermide De Colle - ordinata, puntuale, precisa. "L'ometto degli stivali" è un ritrattino corretto e fine. L'Ermide riferisce di solito dialoghi superficiali, diligenti e un poco monotoni. Per il rustico alterco "Il Duce, le S.S. e la libertà di pensiero" è da tener presente che una donna del luogo — non so perchè — vien soprannominata "il Duce".

7) Orlando Della Pietra - Fra Galdino in erba, la parte di Fra Galdino ritraduce a pennello. Si può scoprire in lui qualcosa di manzoniano, ove del Manzoni si intenda la pietosa religione degli umili. Si legga il severo "Nè carne nè piffero", la "Madonna delle candele" o meglio ancora il breve racconto che male si intitola "la stalla". Più allegri e quasi spiritosi sono "Cenciaiolo" e "Angelo Custode".

8) Luciano Zanier - Dice di essere timido — è gran fannullone, — scrive bene una volta al mese. "Apocalisse a Sezza" è quadro di fantasia popolare potente e turbata: "quando raccontava, tremava". "Il sole nel-

l'umido” richiama per la sua ingenuità primitiva un mito pastorale di Leopardi.

9) Attilio Casanova - scorrettissimo, distrattissimo. Coglie non solo colori suoni fisionomie ma caratteri. “Evasio e suo fratello” sono due Calandrinetti carnici.

10) Argentina Di Comun - anni 14. Ha già scritto molto bene sugli animali. Per dimenticanza qui non si riporta il migliore dei suoi lavori, le galline che “escono dal pollaio come matie”, che “stanno a prendere il sole come grandi signore”.

11) Olivo Roveretto - Impetuoso, senza facilità d'espressione, lotta con le parole corpo a corpo. Commovente quando tratta argomenti ritenuti solitamente gentili: gli uccelli, i fiori, la primavera.

12) Gino Barbacetto - estroso e stravagante; riesce a volte a cose gentili come il “bimbo grazioso” o “il motorino”. Più spesso sfoga in modo tremendo le sue periodiche antipatie personali. Errori senza misura.

13) Romildo Della Pietra - anni 14, molto timido fino a poco tempo fa, si è un po' rinfrancato con la pratica dell'autogoverno, quale disciplinatore di classe quinta. Forse la più bella delle sue composizioni è “Mare”: “cosa nuova” per lui montanaro i “luciolini” e la grande carezzevole Regina, la luna.

14) Vilma - timida, abbandonata dalle compagne, sensibilissima. “Il piccino di Candida” e “Violette” sono i suoi capolavori.

15) Evelina Zanier - preferisce temi allegri e chiacchierini con obliosa letizia. Tutti i compagni di scuola si divertono al suono delle campane di Mantova e il suo tema va diventando assai popolare.

16) Claudio Della Pietra - discretamente intelligente - discretamente pigro. Preferisce temi leggiadri e quando ha da prendere posizione lo fa con dignità netta e precisa. Uno scritto suo, che qui non si riporta, lo rivela chiaramente.

17) Agostino Di Comun - fratello dell'Argentina, volontario come Andrea, involuto, difficile e barocco. Il suo “Canto funebre” pesa, ma non è vuoto esercizio.

18) Pia De Colle - scrive intricato, con fantasia che tende al torbido, scapigliata. Si rivela buona in “Mendicante”, fantasiosa in “Maschere”: “avevano una grandissima sciarpa: la gettarono per aria e scintillava”.

CONVEGNO DI MORTEGLIANO

Insegnamento della Storia

Il giorno 26 novembre u. s., alle ore 15, convegno a Mortegliano, per gli insegnanti di Mortegliano e frazioni, sul seguente tema: « Insegnamento della storia ».

Gli insegnanti avevano letto: a) le lezioni di didattica del Lombardo Radice; b) una pubblicazione dell'Unesco contenente molte considerazioni e motivi sull'insegnamento della storia.

L'insegnante D'Urso aveva preparato uno schema di lezione sulla

prima guerra mondiale, del quale riferiamo la parte più saliente:

« Ecco come io presenterei la grande e prima guerra mondiale. Preannuncio alla scolaresca la lezione e incito gli alunni a procurare materiale come: fatti raccontati dai nonni, dagli zii, fotografie, cartoline illustrate, cartine topografiche di guerra (possibilmente), pezzi di schegge, di proiettili, medaglie, encomi solenni, ecc., in possesso di parenti che combatterono quella guerra o che la vissero. Nel giorno fissato faccio alzare in piedi la scolaresca ed ordino il canto della « Leggenda del Piave », già precedentemente insegnato, cosa che i bambini faranno con molta riverenza e con tanta spontaneità, perchè consci del significato di tale canto, per aver assistito più volte alla cerimonia del 4 novembre. Dopo ciò comincio a farmi mostrare quanto io avevo chiesto di procurare. Certamente qualche alunno, se non tutti, avrà con sè qualche ricordo appartenente a qualche suo parente. Alla vista di quel ricordo faccio raccontare perchè il suo parente è in possesso di simile oggetto. Il bambino mi dirà qualche cosa, giacchè la sua curiosità lo induce a conoscere dalla voce del possessore perchè quell'oggetto è di sua proprietà. In tal modo susciterò nel fanciullo il desiderio di voler sapere e conoscere e parlare. Scaturirà così una gara di narrar facconti, fatti d'arme, e, nello stesso tempo, l'ansia di voler apprendere dalla voce del maestro altri fatti e episodi non ancora sentiti raccontare. Diversi oggetti saranno esaminati, diversi fatti saranno raccontati.

« Qualche bambino forse dirà: " Mio nonno morì al tal posto combattendo "; un altro: " Lo zio di mia madre apparteneva alla III armata, comandata dal Duca d'Aosta Emanuele Filiberto », e forse un altro bambino farà i nomi di Cesare Battisti, Fabio Filzi, Nazario Sauro, Enrico Toti e di altri, per averli sentiti nominare; e così di seguito, fino a sentire raccontare tanti e tanti episodi, tanti e tanti atti eroici avvenuti sui diversi luoghi di battaglia; forse accenneranno, qualche cosa di Caporetto, del Piave, di Vittorio Veneto, di Pozzuolo, e ciò perchè quella fu una guerra popolare, perciò conosciuta da tutti gli Italiani.

« Esaurito questa specie di interrogatorio, è la volta del maestro a dare una visione generale ed esatta di quella guerra voluta e che entusiasmò il popolo italiano.

« Sarà mia cura ed abilità far rivivere ai miei scolari la bellezza dell'eroismo del soldato italiano, e la sua abnegazione spontanea, e come offriva il petto alla morte per l'alto ideale della difesa della Patria, con racconti semplici e veritieri, senza alcuna esagerazione o alterazione. Avrò somma cura a non denigrare il nemico che si aveva di fronte, e a non mostrarlo feroce, per non istillare negli animi dei bambini odio verso altri popoli, soldati o chicchessia.

« Incomincio a far presenti gli scopi di tale guerra, e cioè la intera unità d'Italia con la liberazione del Trentino e della Venezia Giulia. Passo allo scoppio della guerra, la conflagrazione europea, causa la dichiarazione di guerra dell'Austria alla Serbia, 28 luglio 1914, breve cenno. Passo all'inizio della marcia offensiva dell'esercito italiano, la notte dal 23 al 24 maggio 1915. Nomino i Condottieri, Cadorna, il Duca d'Aosta ed altri. Faccio conoscere le prime conquiste, Ala nel Trentino, Cortina d'Ampezzo nel Cadore, dalla parte del mare; Grado, Aquileia,

Cervignano. Mi servo della carta geografica per mostrare la posizione dei luoghi nominati e di cartoline illustrate per far conoscere tali posti. Rendo omaggio alla memoria di Cesare Battisti, Fabio Filzi, Damiano Chiesa, Nazario Sauro, dopo aver parlato della loro italianità e del loro sacrificio. Accenno al Monte Nero, Plava, Sabotino, Podgora, al Carso, all'Hermada, al fiume Isonzo, perchè luoghi di aspri, sanguinosi combattimenti. Esalto l'opera della Marina Italiana al comando del Duca degli Abruzzi. A questo punto pongo fine alla prima lezione con la lettura di qualche episodio di maggior rilievo.

« Qualche giorno dopo la prima lezione riprendo a parlare dell'offensiva scatenata dall'esercito italiano e della conseguente occupazione della Santa Gorizia, il 9 agosto 1916. Dò gran risalto al valore all'eroismo e sacrificio della propria vita del popolare bersagliere Enrico Toti.

« Altri nomi di monti: San Michele, Monte Santo, Bainsizza, Monte Grappa (accenno e leggo la canzone dedicata a tale monte). Parlo di Caporetto, descrivo a sommi capi quelle giornate di ritirata (pioggia, il certo quale ordine che l'esercito mantenne, l'esodo delle popolazioni dei luoghi occupati dal nemico). Spiego come e con quale abnegazione e spirito di disciplina le armate italiane opposero resistenza sul Piave. Salta spontanea la descrizione dell'opera espletata dal nuovo capo di Stato Maggiore Armando Diaz. Tratterò piuttosto a lungo della dominazione austriaca in questa zona e dell'esodo di queste popolazioni in altre città d'Italia. Potendo, con tutta la scolaresca, mi porterò a Pozzuolo del Friuli, dinanzi a quel magnifico monumento al cavallegero. Ivi mi fermerò in devoto raccoglimento e dinanzi a quel simbolo continuerò la lezione; descrivendo le due giornate, 29 e 30 ottobre 1917, narrando gli episodi più salienti compiuti dai soldati italiani e dalla popolazione di Pozzuolo. Questo a conclusione della seconda lezione.

« Inizierò la terza lezione ricordando il famoso cartello con la dicitura " Di qui non si passa " alzato sulle sponde del Piave dai soldati italiani e quindi parlerò delle principali battaglie del Piave, accennerò alle azioni dell'aviazione, facendo il nome di Francesco Baracca di Lugo di Romagna.

« La terza lezione dimostrerà le due ultime offensive di quella guerra: quella sferrata dall'esercito austriaco nel giugno 1918, e quella iniziata il 14 ottobre dello stesso anno dalle armate italiane che incalzarono il nemico fino a Vittorio Veneto e che si concluse con l'armistizio del 3 novembre.

« A questo punto farò conoscere episodi da me vissuti e visti coi miei occhi.

« Chiuderò il ciclo delle lezioni con la lettura del fatidico Bollettino della Vittoria di Armando Diaz.

« Quanto ho esposto non è altro che lo scheletro della lezione sulla guerra 1915-18, un prospetto generale. Certamente ogni puntata verrà sviluppata in ogni sua parte e, per meglio approfondire e far rivivere quei fatti d'armi, non mancherò di leggere episodi scritti dagli stessi combattenti. Inviterò gli scolari a scrivere degli appunti, farò dei dettati, farò imparare a memoria il Bollettino della Vittoria e qualche poesia di guerra. Farò scrivere anche le biografie di qualche comandante, dei

più valorosi, come Cadorna, Diaz, Caviglia, Cantore, Bellotti ecc.

« Leggerò episodi commoventi compiuti da famiglie e persone di Pozzuolo, non dimenticherò l'affondamento delle due corazzate « Viribus Unitis » nel porto di Pola per opera di Paolucci, e della « Wien » nel porto di Trieste per opera di Luigi Rizzo e Andrea Ferrarin, delle azioni marittime ed aeree di Gabriele d'Annunzio.

« Dirò della tomba del Milite Ignoto a Roma, del cimitero di Aquileia e di quello di Redipuglia, di cui mostrerò riproduzioni e leggerò le più significative epigrafi di quelle tombe.

« Possibilmente promuoverò una gita per visitare i due cimiteri e qualche luogo sacro al cuore di ogni italiano. Darò a leggere agli scolari, o formeranno letture del maestro i seguenti libri: 1) "Gli ultimi di Caporetto" di Cesco Tommaselli; 2) "La guerra d'Italia dal Trentino al Carso" di Luigi Barzini; 3) "I vinti di Caporetto" di Guido Sironi.

« Poesie e prose sulla prima guerra mondiale:

- 1) "La Sagra di S. Gorizia" di Vittorio Locchi;
- 2) "Bombarda sul Carso" di Vittorio Locchi;
- 3) "Crocerossina" di Ada Negri;
- 4) "Il fante affardellato" di Antonio Rubino;
- 5) "La marina italiana" di Francesco Dall'Ongaro;
- 6) "Saluto alle nostre navi da guerra" di S. Marradi;
- 7) "Soldato Ignoto" di Monsignor G. Ellero.

« Prose:

- 1) "Fanti" di Antonio Gatti;
- 2) "Gli alpini" di C. Battisti;
- 3) "La tradotta" di A. Baldini;
- 4) "Promozione del caporale retrocesso" di P. Monelli;
- 5) "Feriti di guerra" di G. Mira;
- 6) "Il grande mutilato" di Carlo Delcroix;
- 7) "Armando Diaz" di A. Gatti;
- 8) "Il valore di Vittorio Veneto" di C. I. Sullivan;
- 9) "L'Italia nella grande guerra" di P. Badoglio;
- 10) "Cesare Battisti" di C. Delcroix;
- 11) "Nazario Sauro" di C. Delcroix;
- 12) "Ultime lettere di Nazario Sauro";
- 13) "Enrico Toti" di C. Delcroix;
- 14) "La beffa di Buccari" di A. Panzini.

« Vorrei pure segnalare alcuni degli episodi di valore compiuti dalla popolazione di Pozzuolo del Friuli, durante la difesa dell'ottobre 1917:

« La famiglia Goricizzo venne trucidata da soldati tedeschi, per non aver voluto abbandonare i due soldati italiani feriti, custoditi nella sua casa. Eulalia Gasperini, nella villa Masotti, unitasi ai soldati lanciava bombe a mano che ella stessa trasportava nel grembiule; fu insultata e percossa dagli invasori, perchè non volle allontanarsi da un soldato ferito a morte.

« Non tralascerò di far conoscere i nomi del dott. Brizio Fantoni e della sua signora Teresa Muratti, che misero la loro casa e quanto possedevano al servizio della difesa; del falegname Feruglio Orlando, che trasformò la sua bottega in piazzola di mitragliatrice e aiutò i

mitraglieri del Genova nella lotta; della famiglia Zameo che con le masserizie, mobili ed altro della propria casa, eresse una barricata sulla via di Udine; della famiglia Calligaris che trasformò la propria casa in ospedale per raccogliervi i soldati italiani feriti, e che curarono anche dopo l'entrata dei tedeschi. Massimo e Virgilio Della Vedova e Secondo Gori, portata una mitragliatrice in casa Bierti, spararono sul nemico; l'adolescente Zeno Pittilino, uscito da una barricata per raccogliere delle bombe a mano, giacenti presso dei tedeschi morti, fatto segno dal fuoco nemico, rispose lanciando una bomba prima di mettersi al riparo; Maria Galluzzo, straziata dalla morte del marito, avvenuta in combattimento pochi giorni prima, non smise di raccogliere feriti, che portava nella propria casa, anche in presenza del nemico. Il parroco di Pozzuolo, Mons. Marco dall'Ava, incurante delle pallottole che passavano vicino di lui e seminavano la morte, portava i sacri conforti ai moribondi ».

Lo schema di lezione D'Urso vien giudicato da qualche collega troppo ricco di nomi, di dati, di fatti: alla domanda se egli avesse mai così per esteso fatto studiare la storia della prima guerra mondiale ad alunni di quinta classe, il maestro risponde francamente: « Sì ». « E dove trovava il tempo per le altre materie e per la parte del programma di storia che precede questa? », gli si obietta. Rispondendo il maestro D'Urso pone l'accento « sull'unità dell'insegnamento ». Pare che a Mortegliano, come in altri posti, per unità d'insegnamento si intenda niente più che una somma, un coordinamento delle varie materie, un estrinseco accostamento delle stesse. Si fa osservare che « l'unità » non si ottiene estrinsecamente: così facendo si accosta non si unifica. L'unità dell'insegnamento deve essere prima nell'intimo che all'esterno: il maestro deve possedere una unitaria visione del mondo, deve aver fatto e venir facendo la sua scelta, deve avere uno stile suo, una sua personalità, deve dare al lavoro scolastico un indirizzo preciso e costante, del quale deve essere pronto, in ogni circostanza, a render ragione.

All'insegnante che aveva rivolta al d'Urso l'obliqua domanda surriferita vien chiesto ora: « Come insegna lei, presentemente, la storia? » Si ha una risposta evasiva. C'è chi afferma, tra mormorii di disapprovazione: « Storia è in un primo grado ricerca. Ora come ora, nelle scuole non rinnovate o non in via di rinnovamento, lo scolaro non cerca, perchè neanche il maestro cerca: l'uno e l'altro trovano tutto pronto in quei bei pasticci che sono i sussidiarii. Via dunque il sussidiario. »

Qualcuno si sente offeso, qualcuno protesta apertamente. Quod erat in votis.

E' chiaro che a Mortegliano i maestri non seguono veneranti e « cernui » il sussidiario: non dicono: « Da qui fin qui ». Della storia però non hanno chiaro il concetto, la insegnano con metodo ancora empirico, del quale non sanno e non possono rendere ragione. Si discute sui seguenti problemi, riconoscendo che su di essi occorre meditare ancora e a lungo:

1) la storia nella scuola primaria: gli alunni della scuola elementare (6-11 anni) sono in grado di intendere la storia, possono raggiungere una sia pure embrionale **coscienza storica**?

2) storia e fantasia: si parla e s'è parlato a lungo di storia poe-

mizzata, di una storia che, rispettando i fatti, li trasfigura, rendendoli, così, accessibili alla mentalità infantile.

Domanda: « Chi li trasfigura? Il maestro o l'alunno? » ancora: « Se a trasfigurare i fatti è l'alunno, posto che riesca a trasfigurarli bene, e a cogliere in fantasia, poniamo un Garibaldi o una Santa Caterina, con la stessa potenza ed evidenza, con la quale coglie l'immagine più vera di suo padre e di sua madre, che differenza passa tra questa trasfigurazione e il ben inteso componimento? »

3) storia e politica:

a) chi insegna storia ai bambini delle elementari deve o non deve possedere chiare convinzioni politiche?

b) l'insegnamento della storia include od esclude l'educazione civile e patriottica?

Si distinguono nella discussione la maestra Carrara, la quale, con la sua facile loquela, tiene lungamente avvinto a sè l'uditorio; il maestro Bulfoni sottile ragionatore e un poco caustico, il quale ha un lodevolissimo bisogno di vedere chiaro, nelle questioni che tratta, e non è uomo da mettere il cuore in pace, così sulle prime, senza aver replicato almeno due o tre volte; e molti altri di cui ora ci sfugge il nome.

Ai colleghi di Mortegliano resta affidato il compito particolare di attendere a studi storici e di indagare più a fondo i problemi della didattica dell'insegnamento della storia.

NOTIZIE STORICO-GEOGRAFICHE SU MORTEGLIANO E DINTORNI

Mortegliano

Notizie raccolte dal maestro Bulfoni Ottorino di Mortegliano.

Popolazione: 5500 (Capoluogo 3500 - Frazioni: Lavariano 1300 - Chiassellis 700).

Altitudine s. m. m. 41. Superficie territoriale kmq. 2999.

Costituito in Comune il 1° Gennaio 1808.

Stemma: tre fasce orizzontali rosse e tre d'argento.

CENNI STORICI:

Il nome Mortegliano deriva dal colono romano Mortiglio che ebbe in Friuli tanti poderi. Il Borgo lo tennero i Conti di Gorizia, i quali ai primi anni del XIV secolo lo infeudarono alla famiglia di Strassoldo, sotto la cui giurisdizione rimase sino all'8 giugno 1469, epoca nella quale fu aggregato alla cittadinanza Udinese, cioè alla Veneta Repubblica.

Mortegliano soffrì per carestia, lotte intestine e incursioni straniere: quella ungherese (1411) e quella turchesca (1499). In quest'ultima i cittadini si difesero valorosamente, asserragliati nella Cortina.

In mezzo alla Cortina sorgeva la Chiesa dell'antica Pieve.

Nel 1523 la popolazione deliberava la costruzione di un magnifico altare in legno dorato e dipinto. L'opera fu affidata a Giovanni Martini da Udine, opera veramente meravigliosa, che si ammira tuttora nel locale Duomo.

Nella vicina frazione di Lavariano sorgeva il Castello di Waldando, di-

strutto in battaglia nel 776 da Carlomagno, il quale con diploma datato da Ivrea nell'anno VIII del suo regno, donava la villa di Lavariano, con tutti i beni confiscati a Waldando, a Paolino, Patriarca di Aquileia.

Chiasiellis

I - Notizie del paese di Chiasiellis: l'anno 1000 il Patriarca di Aquileja, Popone, dona la quarta parte delle decime dovute dagli abitanti di Casellis al sacerdote addettovi in cura d'anime.

II - Nel 1286 il Contè Alberto Secondo di Gorizia dona in feudo la villa di Casellis al Monastero di S. Maria di Aquileia (Monastir).

III - Però già precedentemente il 24 aprile 1174 il Papa Alessandro III aveva confermato al Monastero suddetto i possessi di cui godeva, tra i quali la villa di Casellis.

IV - E' probabile che il detto Monastero abbia in questo periodo provveduto il paese, della chiesa, o dell'abitazione del sacerdote, perchè nel 1551 la Badessa del convento conferisce la cura d'anime ed il Beneficio (quartese ed altro) di Casielis al Reverendo Signore Donato-Biagio, canonico di Cividale (primo parroco).

Prima di lui assisteva la popolazione il Reverendo Sacerdote Battista da Strassoldo.

Morto l'anno seguente il Donato, sempre la Badessa conferì il Beneficio al Reverendo Signor Mario da Sbroiavacca.

Da questi fatti si deve dedurre che fin d'allora il paese di Casiellis dipendeva ecclesiasticamente dalle monache di S. Maria di Aquileja e che non era soggetto ad alcuna Diocesi (Parochia nullius Dioëcesis). La Badessa nominava il parroco di suo arbitrio e sceglieva il sacerdote che credeva: bastava che fosse trovato o dichiarato idoneo dal suo Vescovo. Di più la Badessa invitava all'occasione il Vescovo perchè venisse a Chiasiellis per le cresime e Visita Pastorale, essendo il territorio esente dalla Giurisdizione Episcopale.

V - Già nel 1596 un libro manoscritto che trovasi nell'Archivio del Capitolo di Udine attesta che c'era un Beneficio con diverse rendite e più cappelle e confraternite.

Lestizza

LESTIZZA secondo alcuni storici, deriverebbe dal latino « Laetitia », ma più probabilmente deriva dallo sloveno, data la vicinanza dei confini, e le invasioni slave subite dal Friuli. Allora Lestizza significherebbe « volpe ». Infatti il Comune di Lestizza era una zona di caccia ricchissima di selvaggina e di volpi. Una frazione si chiama Villacaccia, cioè « zona di caccia », dove c'era un fitto boschetto e campi incolti.

Lestizza si trova proprio al centro del Friuli, in una zona depressa a 42 m. sul livello del mare. Un tempo vaste paludi allagavano i campi. La piazza stessa di Lestizza-capoluogo, era occupata da uno stagno, prosciugato 50 anni fa, detto « Suéi ». Un altro stagno esisteva in via Flambro, detto pure « Suéi », dove, narrano i nonni, si vedevano lavare le « fantasie », cioè ombre misteriose. Si raccontano a questo proposito, vari fatti, tramandati da padre in figlio e ritenuti veri fino a pochi anni fa. Ne riportiamo uno:

« Una ragazza stava lavando i panni allo stagno *Suéi*, ed era ormai giunta la sera, quando si vide comparire innanzi un personaggio misterioso,

vestito con un manto bianco. Si scambiarono i saluti e poi iniziarono la conversazione. Quando si mossero dallo stagno per ritornare a casa, il personaggio vestito di bianco disse:

Che bel chiaror di luna piena:

un morto ed un vivo insieme:

hai paura tu, Marietta?

La ragazza rispose di no. L'altro ripeté la domanda più volte, finché la giovane si accorse che l'amico aveva i piedi ossuti come quelli di uno scheletro, e così pure le mani ed il viso; fu tale lo spavento, che rimase morta sul colpo. La trovarono poi cadavere l'indomani i contadini, che si recavano al lavoro, sulla porta del Cimitero. (Il Cimitero si trova appunto tra il paese e lo stagno, a metà strada, circa).

C'è una località nella campagna di Lestizza, detta « Paluzàne », dove i contadini, scavando la terra, scoprirono resti di antiche abitazioni. Venne trovata una statuina di S. Agnese, che ora si venera nella Chiesa di Lestizza, un campanello ed altri oggetti di Chiesa. Vennero pure alla luce pietre e sassi con calce. Tutto ciò fa pensare che in quel luogo sorgesse l'antica Lestizza.

Le origini di Lestizza risalgono al 1200. Esistono ancora case vecchie con le finestre rotonde ed ovali, con gli spigoli tondeggianti, che fanno pensare appunto alle costruzioni di quei tempi remoti.

In località di Galleriano, esiste una chiesetta fuori paese, dedicata a S. Giovanni, un vero monumento di antichità del Comune di Lestizza. Probabilmente venne eretta per scongiurare qualche calamità o qualche pericolo.

Un'altra chiesetta si trova vicino alla Stradalta; strada famosa, percorsa da Napoleone nel 1797, e che va da Palmanova fino a Codroipo, in linea retta. Probabilmente questa strada, detta « alta », è una continuazione della « Via Emilia », che da Roma andava fino ad Aquileja.

Nel comune di Lestizza si parla il friulano: dialetto gustoso ed originale, anzi *lingua* originale. La pronuncia ed i vocaboli usati a Lestizza sono ancora dei più tipici, che si avvicinano alle origini della lingua, come quelli di San Daniele. Qua e là nella lingua friulana sono penetrati modi di dire e pronuncia tutt'altro che friulani: a Lestizza invece no: ci si mantiene ancora fedeli alla madre lingua.

Il furlan l'è fuart e sclèt;

se a l'ocôr l'è musicâl,

il furlan l'è un dialet

veramenti originâl...

Sterpo

Notizie raccolte dalla maestra Faleschini Domenica di Lestizza.

Non molto distante da Lestizza, a Sterpo (frazione di Bertiole) è degno di nota un vecchio castello, nonchè l'intera e caratteristica borgata che lo circonda. Il castello, adagiato in aperta campagna, risale al 1300 e pare non sia mai stato cinto di muraglia. Lo circonda invece il fiume Stella, che lo rende selvaggio e poetico insieme.

Nel 1337 apparteneva ai Signori Della Torre, allora molto potenti, i quali lo tennero per due secoli circa. Poi i Della Torre trascurarono il maniero, che andò sempre più deperendo. Pare che nel 1511 fosse assalito dai contadini e saccheggiato, per incitamento di Antonio Savorgnan.

Al presente il castello presenta tre torri, una delle quali serve di abi-

tazione, un'altra è adibita a chiesetta, la terza non è utilizzata. Le poche famiglie che si trovano a Sterpo, vivono nelle vecchie stanze, disposte a semicerchio davanti al castello, e lavorano la terra circostante.

Sul fiume Stella vi è pure il Castello di Ariis, che risale al 1200, e di cui si parla anche nella storia molto frequentemente.

Nel 1413 l'Imperatore Sigismondo di Germania, tentò di prenderlo, ma non vi riuscì per l'eroica resistenza oppostagli. Anche Giovanni Moro, veneziano, tenne in molta considerazione questo Castello. Attualmente il Castello è ancora austero e suggestivo, sulle rive dello Stella; è circondato da un parco magnifico, sicché si può dire che questo sia l'angolo più bello della « Bassa Friulana ».

Castions di Strada

Notizie raccolte dal M.o Anzit Benigno di Castions di Strada.

La storia antica di Castions si concentra nella parola « *Castrum* ».

Ai tempi dei Romani certamente esisteva, come risulta dalle tombe e dalle iscrizioni romane trovate in diverse località e dalle monete trovate nel luogo « *Castellerio* », ove il nome, il rialzo del suolo, i ruderi sottostanti, l'ampio fosso che lo circonda, sono argomenti sicuri che esistette una rocca che dette il nome al paese.

Dall'etimologia della parola « *castrum* » possiamo con certezza arguire che un dì fu un accampamento militare, sede forse di una Legione, o certo almeno di qualche centuria posta da Roma a guardia della vicina Aquileja e a difesa dell'impero contro le invasioni nordiche, che da Foro Giulio (l'odierna Cividale) o da Resia, potevano avanzare verso Aquileja e quindi verso Roma. Mentre le truppe dislocate a Castions delle Mure, vigilavano contro i barbari della Pannonia, che avanzavano dal Carso.

Castions, colonia romana, era tenuta in comunicazione con Roma dalla grande Via Emilia (ora distrutta) che come un'arteria partiva dal cuore e girava l'Adriatico dall'uno all'altro versante, e la strada militare (l'attuale Stradalta) l'univa con le altre Colonie. Cadde Aquileja (451) distrutta da Attila e con essa anche la forte colonia di Castions, ma la sua storia, benché più modesta, continuò sempre.

Nell'800 circa Carlomagno, erede del Sacro Romano Impero, dona ai Patriarchi di Aquileja in feudo le terre di Castions. Nel 1031, il 13 luglio, il Patriarca Popone, faceva dono delle terre di Castions al Capitolo Aquilejese, che le consegnò a 59 famiglie, riconoscendo in pari tempo come Ente Giuridico a sè queste popolazioni dedite tutte all'agricoltura ed alla pastorizia.

E fu appunto in questo tempo (1031) che Castions incominciò ad essere governata da Gastaldi del Capitolo Aquilejese, libera però nella giurisdizione civile e criminale. Questa libertà giurisdizionale fu solennemente riconosciuta nel 1176 dall'Imperatore Federico Barbarossa, benché nemico acerrimo di tutti i Comuni; riconfermata dal Capitolo Aquilejese in una lite di Castionesi con gli abitanti di Carlino nel 1460 e di nuovo riconosciuta con documento nel 1621 dal Doge Priol. Nel 1420 la Repubblica Veneta entrava nel dominio del Friuli e quindi di Castions, che seguì le sorti di Venezia fino al secolo scorso, passando sotto il giogo austriaco.

Fece parte del Regno Lombardo-Veneto fino al pomeriggio del 23 luglio 1866, quando liberata dal giogo dell'oppressore, divenne per alcun tempo sede di tutti gli Uffici Mandamentali Italiani, dovuti esulare da Palmanova, ancora schiava degli Austriaci.

Il 4 novembre 1866 avvenne il plebiscito di Castions.

* * *

La prima Chiesa che raggruppò i cristiani di Castions risale al 1000 circa ed è monumento nazionale; è sita in Via Codroipo, quasi al confine Nord-Ovest dell'attuale grossa borgata, ed è dedicata a S. Martino.

Quasi al lato opposto, è sorta nel 1500 la seconda Chiesa dedicata a « Maria delle Grazie », ornata con buoni affreschi di pittori veneti dell'epoca. Resasi insufficiente con l'aumentata popolazione anche questa, i fedeli costruirono la terza Chiesa, quasi al centro dell'attuale Capoluogo, nel 1700 circa, con un coro veramente ampio e solenne, recentissimamente restaurato dai pittori Monai e Pittino.

Galleriano

Notizie raccolte dal maestro Favotto Ancillo di S. Maria di Lestizza.

LA VILLA — Uno sguardo alla carta geografica della terra friulana fa trovare la villa di Galleriano fra i torrenti Cormor e Corno da un verso e fra la stradalta-ungaresca e napoleonica dall'altro: precisamente nel lembo di territorio dove termina il Lavia, torrente oggi quasi scomparso, e presso un campo trincerato romano del quale ora esiste solamente la planimetria strategica essendo il resto andato in frantumi attraverso i secoli.

Come gli storici sperduti con una lucerna in mano fra i labirinti del passato, io pure, fino a più fortunate ricerche sulla villa, devo uscire nella solita frase rituale: l'origine del paese di Galleriano si perde nella caligine dei tempi. Però consolatevi, o amici lettori, dai documenti, dallo studio degli archivi ecclesiastici ed anche dalla tradizione tramandata, si può dire e si deve con certezza concludere che il paese esisteva già nell'anno Mille dell'Era cristiana.

Ed avere mille anni è già una gloria!

Del resto eccomi a recarne le prove: il nome stesso di Galleriano, per chi non conosce un po' di storia patria, dice chiaramente che è di origine romana e quindi di epoca assai arretrata. Volendo fare una deduzione storica rispetto al nome è lecito asserire che la villa può ascendere a qualche secolo dopo Cristo.

Fra i popoli latini il nome di Galerio era comune, e noi sappiamo che molti condottieri ed anche un imperatore si ebbe questo nome; chi fosse poi veramente questo Galerio che fondò e diede il suo nome alla colonia o municipio romano di Galleriano non ci è dato di sapere.

Comunque è ottima controprova della romanità del luogo il campo quadrato ancora esistente: presidio romano nella pianura ed antica fortezza contro le invasioni dei barbari, che battevano sempre alle porte d'Italia. Questo campo è a nord-est della villa e denominasi negli antichi documenti Castellerio o Campo romano (oggi le Rive) da un castello oggi scomparso come sono scomparsi il pozzo e, da quasi due secoli, un'ancòna medioevale della Madonna. Rimane solo il letto del Lavia che passa alle falde: gli scavi che si potrebbero fare darebbero luce alla storia.

Uscendo dalle deduzioni ed appigliandomi ai positivi documenti trovo che nel 1256 Galleryanum o Gallerianum compare negli scritti feudali; Thes. Eccl. Aquilejens.

In un diploma che risale al 1256, col quale il Patriarca Gregorio investe d'un feudo Corrado e Rodolfo dei Savorgnano, trovo che il medesimo Patriarca a nome suo e per la Chiesa Aquileiese si ritenne otto « mansi » di terreno in Galeryano.

In un istrumento del 1274 troviamo: « Recognizione di feudo da parte della Chiesa di Aquileja per un D. Detemaro de Vendoy su tutta la proprietà di Vendoy eccetto un manso et Armaria in Galarias ». Nella medesima opera si trova un istrumento del 1275 nel quale « Zampa de Moruccio... per recognizione d'un feudo legale di terra per un manso e mezzo in Galleriano ».

Nel 1300 Vecillo de Gramoliano per recognizione d'un feudo in Galleriano.

Dal 1400 in poi i documenti sono numerosi: vi sono più di una quarantina di strumenti legativi, ossia di atti coi quali si ordinavano Messe di legato vincolando gli eredi dei beni lasciati dai testatori: tutti questi documenti di un sapore classico vario, che qui non possiamo portare, citano Galleriano e le sue chiese.

Mi dispenso infine dal riportare qui le opinioni varie degli storici ed annalisti friulani: aggiungo solamente che non manca chi crede che Galleriano deriva da Galleria od anche, per ironica insinuazione, da galera.

Accennando alle vicende ecclesiastiche della villa dobbiamo dire che formava parte dell'antica Pieve di Mortegliano situata nell'Arcidiaconato Inferiore del Patriarcato di Aquileja. Galleriano quindi per secoli fu feudo dei conti di Gorizia che ne investivano la nobile famiglia Strassoldo la quale direttamente esercitava la giurisdizione. Elevata a Cura ed a Parrocchia la villa di S. Maria proprio quando Colombo scopriva le Americhe (intorno al 1494), il paese di Galleriano, posto all'estremo della Pieve, e la vicina villa di Sclaunico, venivano uniti alla nuova parrocchia sotto il patronato feudale dei conti Savorgnani e di Belgrado aventi diritto di nomina dei Parroci.

Nel 1922-27 dopo 430 anni Galleriano veniva eretto a Cura e Parrocchia aprendo un'epoca differente relativa ai tempi ed alle mutate esigenze.

Anche l'edilizia ha fatto progressi incredibili, tantochè se un vecchio seppellito ottant'anni or sono nel Sagrado millenario della Chiesa, uscisse dalla sua tomba a rivedere la sua patria, il suo paese un tempo tutto una catapecchia di strame, vedendolo oggi così trasformato, non lo conoscerebbe affatto. Ed invero l'aspetto più bello, le case rimodernate e moltiplicate, gli accessi, le strade e le acque riordinate, gli abitanti cresciuti di numero d'un doppio, l'istruzione religiosa e scolastica diffusa, i terreni resi assai produttivi, il commercio pure diffuso, insomma le migliorate condizioni sociali sono fatti evidenti.

LA PATRIA FRIULANA — Questo Capitolo vuol essere un prospetto storico per inquadrare e capire anche gli avvenimenti secondari di nostra terra, posti nel quadro generale della gloriosa storia della patria friulana: patria e terra battuta di continuo da invasioni catastrofiche ad arginare le quali talora avrà servito anche la rocca di Castellerio. In questa pianura la metropoli Aquilejese era sorta a romana grandezza diventando centro di tante gesta: qui Massimino imperatore inutilmente l'assaltò (167 d. C.) a capo dei germani-barbari e qui ritornarono essi tutto distruggendo all'intorno nel 252. Qui Costantino II lasciò la vita nelle lotte del 340, qui Teodosio combattè due battaglie decisive; qui passa Alarico a capo di orde innumerevoli di Goti, qui nel 452 barbari ferocissimi Mongoli e Unni, dietro il cavallo di Attila, danno alle fiamme Aquileja e dintorni. Un secolo dopo abbiamo le invasioni dei barbari Longobardi, in mezzo a guerre e lotte sanguinose; poi invadono il territorio gli Avari, gli Slavi e finalmente i Franchi sospingendosi gli uni agli altri. Che dire poi delle terribili invasioni ungariche (899, 904, 923, 942) che misero più volte a ferro ed a fuoco tutto il paese massime della pianura? La stradalta qui vicina reca ancora il nome di sì tristi avvenimenti: essa era anello di congiunzione della così detta Zona Vastata Hungarorum fra il Tagliamento ed il Torre.

Flambro

Notizie desunte da un opuscolo stampato nel 1880; esse sono state raccolte dallo storico Abb. Collina.

La storia della Pieve di Flambro ha origini remote, e quando i documenti ne parlano per la prima volta, risulta evidente che la Pieve ha già una sua storia; non ci è dato di conoscerla.

La nobile famiglia dei Savorgnan ha già sfruttato, a titolo di feudo « retto e legale » il castello e la villa d'Isernich, o Flambro inferiore. Nell'anno 1252, 5 luglio, i fratelli Corrado e Rodolfo Savorgnano restituiscono, dietro compenso, a Gregorio di Montelongo, Patriarca di Aquileja, il feudo. Undici anni dopo lo stesso Patriarca investe « in feudo retto d'abitanza », Rapisso di Pocenia e Marquarduzio di Ragogna. Negli atti che ci restano di questi tempi, Flambro è nominato come Castello di Flambro e più spesso come Castelluto.

Nel 1313 il feudo passa a Febo e Raimondo della Torre. L'investitore questa volta è Mainardo Conte di Gorizia, amministratore del Patriarca di Aquileja. Nel frattempo, diversi nobiluomini si succedono nel chiericato di Flambro.

Nel 1346 appaiono all'orizzonte complicazioni politiche. Il Comune di Udine accampa diritti sul Castelluto ed entra in conflitto con i Della Torre. Nella contesa giuridica entra il Patriarca Beltrando. Risultato: la confisca dei beni e la distruzione di Castelluto. A completare la rovina giunge un terremoto appena due anni dopo (1348).

Castelluto passa ai Conti di Gorizia. Ma s'intuisce che la contesa con il Comune di Udine non è terminata, se il 25 maggio 1350 Ettore Capitano di Flambro, su preciso ordine di Federico Capitano di Udine, è obbligato a distruggere la cinta fortificata, o cortina che circondava la villa (1).

Dopo 4 anni, gli abitanti di Castelluto sono obbligati a giurare fedeltà ai Conti di Gorizia, « nemici irriducibili del Comune di Udine col favore patriarcale ».

Dopo questi avvenimenti, segue un lunghissimo periodo di pace, almeno per quanto riguarda le vicende politiche, chè all'interno la Pieve è travagliata da continue gare di Prelati per ottenere il Chiericato o la Pievania.

La suddetta lunga pace è interrotta da una calamità che peraltro investe tutto il prosperoso Friuli. I Turchi nel 1477 dilagano nella regione: Flambro è un ammasso di rovine, molti suoi abitanti sono massacrati, tra questi il Vicario Prete Giuliano.

Al 27 febbraio 1497 risale un fatto capitale per la storia di Flambro: il Conte di Gorizia e Patriarca Leonardo cede a Massimiliano d'Austria, Re dei Romani, Flambro ed altri luoghi del Friuli, verso scambio dei Castelli di Vipacco, Trasburgo e Masburgo. Massimiliano insedia a Flambro alcuni suoi nobili prelati, finchè nel 1515 la Repubblica Veneta « acquistato il Friuli per opera precipua dell'Illustre Gerolamo Savorgnan, dona tra l'altro a costui e ai suoi discendenti legittimi, in perpetuo il Castello di Belgrado con tutta l'annessa giurisdizione ». Così Flambro, dipendente da Belgrado, passa sotto la dipendenza di quella famiglia.

Tocca ora ai Savorgnano di giovare della loro Signoria su Flambro, per installarvi chierici della propria famiglia, e talvolta con blanda violenza. Così nel 1536, essendo rimasta vacante la Pieve di Flambro, i coniugi Savorgnan propongono a Pievano, il giovane Gerolamo tredicenne. Al rifiuto del Patriarca, tanto si danno da fare, che la spuntano, obbligandosi però ad immetterlo nella Pievania al diciottesimo anno di età.

(1) A Flambro esiste ancora una « Via della Cortina ».

Nel 1590 lo stesso Marc'Antonio Savorgnan, Cavaliere di Malta, è fatto Pievano di Flambro.

Appartiene alla storia di Flambro un ultimo importante editto promulgato l'11 agosto 1770 dal Conte Mario Ettore Savorgnan, nel quale determina obblighi e privilegi ai suoi dipendenti.

* * *

Oltre a queste notizie storiche, l'opuscolo suddetto, contiene numerose notizie riguardanti la vita interna della Pieve di Flambro, notizie che non si tiene opportuno menzionare. Si ricorda solamente che il paese fu per ben due volte colpito dall'interdetto Patriarcale. Dagli atti si rileva pure che la Pieve era certamente ricca e pertanto molto ambita. Quasi tutte le controverse menzionate, si riferiscono ad attribuzioni di quartesi e di prebende.

Notizie fornite dal M.o Luciani Paolo di Talmassons.



Una doppia gioia proviamo leggendo qualcosa di buono firmato da un maestro: la gioia di leggere qualcosa di buono, e quella di constatare che quel maestro non è un imbecille.

JULES RENARD (4-6-1894)

RELAZIONE SUI CONVEGNI LETTERARI

"Tra i canti dei sacri poeti.."

Lecture e conversazioni

Giudicare una composizione infantile non è facile.

Lo riconoscono anche gli insegnanti coi quali ho discorso a lungo della cosa. Il vecchio sistema di badare agli errori rossi e bleu non lo crede buono più nessuno. Il metodo dell'analisi critica è d'altra parte difficile, e ci si limita a dubitare della sua validità con la vieta e banalissima formula « de gustibus non est disputandum », come se la composizione fosse un piatto di pastasciutta, un arrosto di vitello o una crema.

Per giudicare a dovere un compito infantile occorre aver vegliato lungamente su quei compiti meravigliosi che sono i poemi. Occorre una conoscenza non superficiale, frutto di un'analisi ripetuta e non distratta, dei capolavori della nostra letteratura dialettale e nazionale.

Se l'insegnamento linguistico è il pilastro su cui poggia la scuola elementare, se la scuola primaria è scuola dell'espressione, non può concedersi a nessun titolo, che i nostri maestri non conoscano gli scrittori della nostra letteratura e che dei poeti della nostra letteratura non siano cultori amorosissimi. Non si dica: « Ma che si pretende da noi, che si sia dei professori d'università? », perchè il maestro può essere meno dotto di un professore d'università, ma non v'è alcuna ragione perchè egli debba essere del professore universitario, assolutamente meno colto. La scuola della Nazione è una, e chi vi entra, da qualsiasi parte a qualsiasi titolo e per qualsiasi insegnamento, non può ignorare la lingua, che della Nazione è l'immagine più viva; e la lingua della Nazione non è in un luogo più che in un altro, è, ed è soltanto, nei libri famosi dei suoi vati e scrittori famosi.

Finora si sono tenute cinque conversazioni letterarie: tre a Ravaschetto sull'«Orlando Furioso», una a Villasantina sulla «Gerusalemme liberata», una a Sutrio sulla «Divina Commedia». I colleghi che vi hanno partecipato hanno potuto rendersi conto che una lettura-

conversazione può essere cosa gioiosa: e se all'inizio c'eran facce scure, s'andavan via via rischiarando e rasserenando.

Prima di tutto lettura. Prima di parlare di un'opera d'arte bisogna conoscerla assai da vicino, direi a memoria; soltanto chi conosce il Furioso in modo da poterlo « eseguire », è in diritto e in grado di discorrere del Furioso. E poichè leggere vuol dire implicitamente criticare, leggere è difficile. Diciamolo onestamente: « *Noi maestri non sappiamo leggere* ».

Meglio tuttavia sapere di non sapere che credere di sapere non sapendo. Se continueremo le nostre letture e le nostre conversazioni sui poeti che ci siamo scelti, ne ricaveremo:

- 1) una più ampia preparazione umana,
- 2) una più profonda conoscenza linguistica,
- 3) una più chiara visione estetica,
- 4) una più concreta didattica della lingua,
- 5) una più vibrata efficacia di tutta la nostra opera di educatori.



STUDI E RICERCHE DEGLI UOMINI DI SCUOLA

Scuola e Ambiente negli attuali indirizzi pedagogici

Prolusione tenuta dal prof. Passone Giovanni Battista all'apertura del IV anno di attività del Centro Pedagogico « Val Natisone », nell'Aula Magna dell'Istituto Magistrale Governativo di San Pietro al Natisone il 13-1-1952, alla presenza di S. E. il sen. Vischia, Sottosegr. alla P. I.

1) Introduzione.

La premessa ai programmi ministeriali per la Scuola elementare del 1945 contiene, tra le altre, la seguente affermazione: « Ogni Scuola deve trarre dal suo ambiente i motivi culturali e pratici di cui si alimenta ».

Nell'odierna circostanza dell'inaugurazione del IV anno di attività del Centro Pedagogico « Val Natisone », resa solenne dall'augusta presenza di personalità eminenti nel campo della Scuola, della Cultura e della Politica, ci proponiamo di approfondire la conoscenza del significato della sopra riferita espressione per un duplice ordine di motivi.

Anzitutto perchè il nostro Centro ha preso questo anno come tema fondamentale di studio e di applicazione l'espressione « Ambiente e Scuola »; in secondo luogo perchè al principio del collegamento tra la Scuola e l'ambiente sembrano largamente ispirati i nuovi programmi per le Scuole elementari, recentemente proposti dalla Consulta al Ministero. Entriamo subito nell'argomento, che ci siamo proposto, formulando un primo quesito: che cosa si intende col termine « ambiente? ». L'etimo di « ambiente » è costituito dal participio presente del verbo latino « ambire, ambi-

ens » e significa « circostante, che va o sta intorno ». Il termine « ambiente » sta a significare l'insieme dei fattori che circondano un essere vivente in generale e l'uomo in particolare, che influiscono sul suo sviluppo, sulla sua evoluzione, sul suo destino. I fattori in questione appartengono sia all'ordine fisico (quali gli oggetti del mondo esterno), sia a quello spirituale (quali le persone e le istituzioni).

La reazione dell'uomo ai fattori ambientali viene a costituire il suo sviluppo organico e la sua formazione spirituale.

A questo punto facciamo due constatazioni: rileviamo anzitutto che lo sviluppo psico-fisico del bambino e del fanciullo è intimamente collegato con l'ambiente naturale e sociale; in secondo luogo osserviamo che la psiche del bambino e del fanciullo è dotata sì di un'intima, nativa vitalità spirituale, ma è altresì molto plastica, adattabile e perciò bisognosa di una guida efficace.

Dalla seconda constatazione deriva, per l'educatore, la conseguenza per la quale egli è chiamato a servire alla « nativa vitalità » dello educando, a esercitare la sua « ars cooperativa » diretta a guidare il fanciullo nei suoi indissolubili legami con l'ambiente (che non è sol-

tanto quello esteriore, quello fisico o delle cose, ma anche quello interiore, quello spirituale) per trarne (educazione deriva infatti dal verbo latino «educere» che significa «tirar fuori») frutti di bene per lo sviluppo del corpo e per la formazione dello spirito.

In queste affermazioni è implicitamente posto e risolto il problema del rapporto tra maestro e scolaro.

Dalla prima constatazione deriva la conseguenza per la quale l'educazione non può cristallizzarsi nell'istanza per cui l'uomo va educato in quanto uomo (retaggio, questa, di un umanesimo aristocratico, divenuto di pessimo gusto in un'epoca, qual'è la nostra, orientata verso un sano umanesimo integrale), ma essa deve tenere conto delle condizioni storiche, delle circostanze ambientali in cui il fanciullo vive ed opera; il fanciullo, considerato «hic et nunc», con i suoi bisogni, con i suoi ideali, con la sua mentalità, con le sue aspirazioni.

Noi non intendiamo contrapporre formazione e informazione, educazione ed istruzione, ma facciamo nostro il principio che è alla base di ogni sano sistema educativo realistico per il quale l'informazione è propedeutica, è condizione, è mezzo della formazione.

Ci sembra che quanto abbiamo esposto ci autorizzi a convalidare la impostazione del problema della pedagogia dell'ambiente, poichè questa (come noi tenteremo dimostrare mediante la presente prolusione) racchiude in sé l'unica possibilità di superare i due capitali errori della educazione moderna: lo esagerato culto dell'azione, fondato sulla teoria del pragmatismo volontaristico, e il vuoto formalismo intellettualistico. La Scuola nuova, quella che noi auspichiamo, quella che verrà costituendosi applicando il principio della ricerca ambientale, metterà in atto l'aforisma baconiano «sapere è poten-

za», realizzerà cioè un sapere vissuto e vivo, un sapere che si fa e si tramuta in azione, un sapere vissuto integralmente dall'educando passando attraverso la sua intelligenza, il suo sentimento, la sua azione.

Percorrendo la via tracciata dal sistema della Scuola dell'ambiente gli errori perniciosi di cui soffre la società contemporanea, e cioè quelli del volontarismo e del formalismo intellettualistico, saranno superati.

A questo riguardo qualcuno potrebbe essere indotto, da un esame superficiale della questione, a ritenere che la Scuola dell'ambiente possa, al contrario, costituire un rafforzamento della veduta del pragmatismo secondo la quale il pensiero è considerato un organo di risposta agli stimoli, alle situazioni dell'ambiente. Ma noi osserviamo, ripetendo, che l'ambiente, al quale ci riferiamo, non è soltanto quello esteriore, quello del mondo delle cose, ma anche quello interiore, quello spirituale; osserviamo inoltre che il fanciullo è dotato di intrinseche possibilità dinamiche di ordine razionale, di intuizioni spirituali con le quali domina, controlla, foggia il mondo dell'esperienza.

La scuola dell'ambiente offre pertanto l'unica via aperta verso il potenziamento del senso del concreto, e sul piano esteriore e su quello interiore, conciliando il bisogno dell'azione con i piani spirituali e cioè intellettuali, morali, estetici, sociali e religiosi.

Soprattutto noi Italiani, la cui mentalità soffre di astrattezza, di unilateralità, di irriflessione, di indeterminatezza, abbiamo bisogno della Scuola ambientale per imparare a valutare di più l'azione, considerandola, però, come un mezzo per l'attuazione dei nostri ricchi piani spirituali, evitando così la catastrofe della nostra civiltà.

Gli allievi che usciranno dalla

Scuola dell'ambiente potranno anche dimenticare gran parte delle nozioni apprese, ma la loro formazione sarà garantita, perchè essi avranno riportato un profondo e sano spirito realistico, « avranno appreso cioè a sentire, a vedere, a pensare, e, infine, a usare i loro poteri », con i conseguenti vantaggi per la formazione del carattere.

E a che altro deve mirare la Scuola se non a formare il carattere degli educandi, ossia a realizzare nel loro spirito « padronanza di sé e dedizione, fermezza e arrendevolezza, energia e finezza », come ben si esprime Federico Guglielmo Förster nel suo libro: « Scuola e Carattere »?

Ma benchè il metodo della ricerca ambientale sia riuscito a comprendere orizzonti progressivamente sempre più ampi, benchè l'ambiente possa costituirsi quale centro di interesse capace di dare unità all'intero ciclo elementare, tuttavia l'ambiente conosciuto non può considerarsi che quale vestibolo della Cultura generale. E' necessario pertanto che la Scuola elementare cessi di essere un istituto destinato a preparare direttamente alla vita, a dare una cultura in sé compiuta alla maggioranza dei suoi frequentanti. Con altri termini diciamo: affinchè la Scuola elementare possa trovare le condizioni idonee per incamminarsi senza preoccupazioni sulla strada della ricerca ambientale, è necessario che essa possa assicurare ai suoi alunni la possibilità di ricevere un'ulteriore preparazione alla vita. Questa possibilità diventerà attualità allorquando potrà funzionare sistematicamente il triennio post-elementare, previsto dalla costituzione e programmato dal Governo.

Soltanto allora la Scuola elementare, la Scuola del popolo, potrà costituirsi di fatto e, conseguentemente, anche di diritto, come Scuola della ricerca ambientale. La Scuola elementare è destinata a

diventare la Scuola ambientale per eccellenza; e questo titolo le compete per un duplice ordine di ragioni: ragioni di ordine psicologico e ragioni di ordine sociale.

2) Giustificazione psicologica e sociologia della Scuola della ricerca ambientale.

Jacques Maritain nel suo libro: « L'educazione al bivio » (pag. 85, ediz. « La Scuola »), dice: « La struttura fisica del bambino non è quella dell'adulto accorciata e rimpicciolita. Il bimbo non è un nano. E non lo è l'adolescente. E questo è molto più vero e molto più importante riguardo alla struttura psichica che non riguardo alla struttura fisica.

Per quanto concerne la formazione fisica, il condizionamento psico-fisico, la psicologia animale e sperimentale, l'educazione contemporanea ha compreso sempre meglio che un figlio dell'uomo non è semplicemente un uomo in miniatura. Essa non l'ha ancora capito per quanto riguarda il campo spirituale della conoscenza: perchè in verità essa non si interessa alla psicologia delle attività spirituali ».

Jacques Maritain pone in evidenza con le sue amare constatazioni la necessità di impostare il problema educativo sulla previa conoscenza psicologica dell'educando. I piani scolastici vanno preparati in relazione con gli interessi predominanti in ciascun periodo dell'età evolutiva. La psicologia dell'età evolutiva, che ha costituito l'oggetto di nostre relazioni durante il primo triennio di attività del Centro Pedagogico « Val Natisone », è pervenuta a conclusioni molto importanti per l'educazione. Anzitutto la psicologia ha rivelato che il fanciullo, come il primitivo, ha una nozione globale, cioè ingenuamente unitaria, della realtà e degli aspetti mutevoli in cui essa gli si presenta. Compito della Scuola è quello di

far passare gradualmente il fanciullo dalla percezione della integrità concreta (globalismo) alle distinzioni e alle astrazioni, alla ricomposizione dell'unità riflessa.

La Scuola elementare, ossia la Scuola del fanciullo, la cui età si estende dal sesto all'undicesimo anno, rappresenta appunto l'istituzione nella quale per la quale si viene attuando il passaggio dall'immediato globalismo, predominante nella fase ludica corrispondente alla Scuola Materna, all'unità culturale, predominante nella Scuola Media dell'adolescente e del giovane.

I pontefici massimi della pedagogia contemporanea, tra i quali il belga Ovidio Decroly e il profugo russo Sergio Hessen, pongono questo passaggio sotto gli auspici della ricerca ambientale.

A questo riguardo il nostro Carmelo Cottone nella sua pregevole pubblicazione dal titolo « L'ambiente », a pag. 13, scrive: « L'interesse del fanciullo della Scuola elementare, aprendosi alla realtà, si svolge al mondo circostante, oggettivamente inteso, e, attraverso la osservazione attenta e la diligente ricerca, che poi non sono altro che il superamento graduale del gioco verso il lavoro, s'introduce nell'ambiente locale ».

E' la voce della scienza psicologica che invita l'educatore della Scuola elementare a impostare l'insegnamento sulla ricerca ambientale.

Un richiamo alla Scuola dell'ambiente è mosso anche dalla Sociologia. Una delle manifestazioni più eminenti del nostro tempo, in cui impera la legge della libertà democratica, è costituita dalle associazioni, che vanno da quelle di ordine sportivo a quelle di ordine sindacale e politico. Si profila all'orizzonte l'associazione degli Stati dell'Europa, si cerca un sistema di associazione per la difesa collettiva.

Questo spirito sociale non può

non invadere e permeare la Scuola, che, per sua natura, si trova ad essere ed ad agire sul piano sociale. Anzi la riuscita dell'educazione « dipende dal modo e dalla misura in cui essa riesce a realizzare l'armonia funzionale con l'ambiente in cui vive, in uno scambio intenso di elementi e di influenze ».

I vigenti programmi di « educazione morale, civile e fisica » avvertono a questo proposito: « Si prepari il fanciullo alle forme elementari di autogoverno, addestrandolo alla comprensione dei propri doveri e diritti, in rapporto alla finalità del gruppo a cui appartiene... L'idea sempre più chiara dei doveri e dei diritti che derivano dalla vita associata potrà anche formarsi osservando l'organizzazione e le manifestazioni della vita civile del luogo in cui il fanciullo vive ».

Balza con evidenza da questi passi riportati lo spirito che anima i programmi del 1945, i quali considerano pertanto la scuola come una cellula vivente dell'ambiente sociale. La voce della Sociologia si unisce a quella della psicologia nel reclamare la Scuola ambientale. Da essa l'ideale della solidarietà, così vivo presso gli uomini di buona volontà di oggi (come lo attesta il fenomeno generale della associazione precedentemente rilevato) riceverà larghe possibilità di attuazione.

3) Alcuni degli odierni indirizzi pedagogici della ricerca ambientale.

La teoria pedagogica della ricerca ha i suoi precedenti storici nelle intuizioni rivoluzionarie di Gian Giacomo Rousseau, nonché nella pedagogia innovatrice del Pestalozzi e nel movimento europeo demopsicologico dei primi decenni del sec. XIX, movimento consistente nella produzione di monografie locali geografiche, storiche, archeologiche e folkloristiche.

Attraverso la mediazione dello svizzero Padre Girard, dell'inglese Bell, del francese Lavasseur arriviamo all'età contemporanea che nel campo della ricerca ambientale è rappresentata principalmente dal belga Ovidio Decroly, dall'inglese Robert Baden Powell, dall'americano John Dewey, dallo svizzero Adolfo Ferrière. Anche l'Italia ha avuto in Giuseppe Lombardo Radice un assertore della nuova Scuola fondata sul metodo dell'ambiente.

L'impegno di rispettare le esigenze psicologiche e sociali, da noi precedentemente esaminate, costituisce il carattere peculiare delle Scuole Nuove, tra le quali va innanzitutto ricordata quella sorta a Bruxelles, in via dell'Ermitage, ad opera di Ovidio Decroly, vissuto tra il 1871 e il 1932.

Egli, come la nostra Maria Montessori, è pervenuto alla pedagogia dalla Medicina e ha posto l'attenzione sul fenomeno della globalizzazione e dei suoi rapporti con gli interessi e gli impulsi vitali della fanciullezza. Il fenomeno della globalizzazione rappresenta quell'atteggiamento psicologico tipico per cui il fanciullo « non distingue, ma vede le cose nel loro stato naturale, cioè organico e vivente, per cui al fanciullo niente si presenta come astratto (poichè l'astrazione è lo spezzettamento della vita), ma tutto è concreto e vivente ».

Il Decroly riconduceva poi il fenomeno della globalizzazione all'interesse e dava questa definizione: « La globalizzazione rappresenta la unità spontanea delle conoscenze in funzione di un interesse permanente o transitorio ». Il metodo globale e il metodo dei centri di interesse venivano in tal modo uniti dall'educatore belga.

Il problema che, dopo questa constatazione psicologica, il Decroly si pose è il seguente: cercare dei centri di interesse capaci di dare unità all'insegnamento di un intero ciclo scolastico.

Il Decroly ha scoperto quattro centri di interesse, basati sui quattro primordiali bisogni insiti in ogni uomo, e capaci di organizzare tutto il sapere. I quattro centri di interesse sono costituiti dal bisogno di difendersi dai pericoli e dai nemici, dal bisogno di lottare contro le intemperie, dal bisogno di nutrizione, dal bisogno di lavorare.

L'insegnamento, durante un intero periodo di studi si aggira intorno a un unico centro di interesse. E' un'esigenza sintetica, unitaria, globale che presiede al metodo dei centri di interesse e che ha la sua espressione nella lettura in cui si incomincia dalla frase e dalla parola invece che con la lettera e con la sillaba; nel disegno in cui lo schizzo precede i tratti rettilinei, i tracciati geometrici, le diverse curve; nella geografia in cui la conoscenza dell'ambiente locale precede lo studio delle capitali di Stato, dei fiumi e dei monti europei ed extra-europei.

Il metodo globale risponde alle risultanze della psicologia (le quali ci indicano che nel campo conoscitivo la percezione va dall'indeterminato al determinato, dal tutto alla parte), nonchè alle esigenze sociali del nostro tempo, nel quale i problemi dell'ambiente in cui l'uomo vive ed opera hanno conquistato un ruolo di primo piano nel campo della educazione.

Il metodo complessivistico o globale o degli interessi ambientali rappresenta una rivoluzione ossia un rovesciamento del metodo tradizionale fondato sul principio logico espresso dalle formule: « dalla parte al tutto », « dal semplice al composto ». Ognun vede che su questa strada si mette in crisi non soltanto il metodo tradizionale di insegnamento, ma la legittimità stessa della divisione per materie del programma.

A questo proposito ci domandiamo: sono in grado i centri di interesse suggeriti dal Decroly di rap-

presentare integralmente i fondamentali bisogni dell'uomo, e quindi sono essi sufficienti per costituire un programma educativo?

Nella relazione di chiusura del terzo anno di attività del nostro Centro pedagogico abbiamo portato l'attenzione degli ascoltatori a considerare il tema: « L'educazione al servizio di un umanesimo integrale, aspirazione degli uomini di buona volontà di oggi ».

Nella circostanza abbiamo affermato che « nell'età contemporanea non è difficile scorgere il polarizzarsi delle varie concezioni dell'uomo intorno a due tipi fondamentali di umanesimo. C'è un umanesimo parziale, che si esaurisce ad es., sul piano limitato delle risultanze della scienza o delle istanze politiche e sociali e c'è un umanesimo integrale, aperto a tutte le esigenze che una valutazione serena, obiettiva, onesta del composto umano richiede ».

Il difetto della teoria metodologica del Decroly è principalmente di natura filosofica. Il pedagogista belga presenta una concezione umanistica parziale, esaurendo egli i bisogni fondamentali dell'uomo nell'attività animale della nutrizione e della difesa, nonché nell'attività sociale dell'associazione e del lavoro. L'anima di verità del sistema educativo del Decroly è costituita dal principio del collegamento tra la Scuola e l'ambiente.

La pedagogia contemporanea ha fatto suo quel principio e considera l'ambiente quale unico vero centro di interesse, capace di dare unità all'insegnamento, non soltanto nei limiti di un anno scolastico, ma anche dell'intero Corso elementare. Ci sembra pertanto giustificato il chiamare la Scuola elementare « la scuola dell'ambiente » per eccellenza.

Sul piano dell'umanesimo integrale ha modificato i centri di interesse del Decroly, il pedagogista di Friburgo Eugenio Dévaud, vissuto

tra il 1876 e il 1944. E' significativo, a questo proposito, il titolo della sua opera, edita a Namur nel 1935: « Il sistema Decroly e la pedagogia cristiana ». Il Dévaud, criticando il Decroly, osserva che non ci sono solo i bisogni di nutrirsi, di difendersi, di associarsi; il fanciullo aspira anche a ideali morali e religiosi. Questi ideali conferiscono uno spirito nuovo ai centri di interessi Decrolyani e li adeguano alle esigenze di una scuola che intende formare uomini liberi, in una libera comunità in cui domini la pace, la concordia fraterna, l'amore.

Rientra tra le nuove esperienze della Scuola ambientale il movimento dei giovani esploratori (Boy Scouts), iniziato in Inghilterra nel 1908 da Robert Baden Powel e diffuso rapidamente anche in Italia e in Francia. L'interesse centrale di questo sistema educativo è costituito dalla esplorazione dell'ambiente; i suoi fini sono altamente morali e prendono consistenza nell'acquisto di un senso virile e responsabile della vita, di uno spirito personale d'iniziativa e di inventiva, della gioia di vivere e di beneficiare il prossimo; i suoi presupposti psicologici sono formati dal sentimento dell'onore e dallo spirito di avventura; le sue traiettorie ambientali di attuazione sono costituite dagli esercizi all'aria libera, dai giochi collettivi, dalla dimora nella foresta e sui monti, dalla ricerca delle tracce e dei sentieri; la sua organizzazione prende consistenza in pattuglie di sei-otto ragazzi o fanciulle ciascuna, diretta da un capo-pattuglia responsabile, e in reparti di quattro o cinque pattuglie affidate a una guida.

Ritornando alla Scuola ambientale del fanciullo, poiché il movimento dei « Boy Scouts » rientra più propriamente nelle esperienze educative dell'adolescenza, non possiamo lasciare sotto silenzio le esperienze francesi dell'Ecole des Roches, istituita in Normandia da

Edmondo Demolins nel 1899 ed alla sua morte (avvenuta nel 1907) passata sotto la direzione di Giorgio Berthier; del metodo di lavoro libero a gruppi, ideato nel 1920 da Roger Cusin; del metodo delle cooperative scolastiche, inventato dall'ispettore Profit.

In Italia la Scuola elementare della ricerca ambientale non offre esempi di sistematica costituzione, se si eccettuano l'organismo educativo della scuola rinnovata della Ghisolfi (Milano), fondato da Giuseppina Pizzigoni ed episodiche esperienze, quali ad es. quelle di Scuola-città Pestalozzi di Firenze, diretta da Ernesto Codignola, quella di Mario Mazza e di Marco Agosti, e quelle di singoli maestri aventi ferma convinzione nella bontà del metodo della ricerca ambientale.

Omettendo di proposito ogni accenno ad altri grandi indirizzi pedagogici odierni della ricerca ambientale, quali ad es. quelli dell'americano John Dewey, del tedesco Giorgio Kerschensteiner e dello svizzero A. Ferrière, poichè essi costituiranno oggetto di trattazione durante questo nuovo anno di attività del nostro Centro Pedagogico, noi mettiamo in rilievo davanti a voi che anche l'esempio degli stranieri si unisce alla voce della psicologia per reclamare la necessità di rinnovare sistematicamente la Scuola elementare, costituendola come Scuola della ricerca ambientale.

A questo proposito viene osservato giustamente che un rinnovamento sistematico della Scuola elementare in Italia non si può attuare senza un'illuminata riforma della Scuola dei maestri, e senza la costituzione di Istituti superiori di studi e di scienze pedagogiche dai quali si possa trarre sicura ispirazione.

La riforma della Scuola, nel disegno di legge presentato al Par-

lamento dal ministro della Pubblica Istruzione, prevede, a questo proposito, una trasformazione radicale sia dell'Istituto Magistrale, sia della attuale facoltà di Magistero per adeguarli alle esigenze ora da noi rilevate.

Allo stato presente delle cose un contributo vien dato al rinnovamento della Scuola elementare italiana da libere istituzioni che sorgono qua e là con denominazioni diverse tra le quali prevalgono quelle di Centri Didattici e di Centri Pedagogici.

Il Centro Pedagogico « Val Natisone » è sorto appunto quattro anni or sono con questo preciso intendimento: di fornire agli insegnanti in servizio ed agli abilitati le basi essenziali per una efficace educazione, che consistono « in una visione completa delle funzioni della Scuola nella società moderna, nella comprensione dei procedimenti dell'apprendere, nel miglioramento della tecnica dell'insegnamento, nell'uso di una procedura scientifica nell'educazione ».

A questo punto ci poniamo un ultimo quesito: attraverso quali vie il nostro Centro Pedagogico si propone di dare il suo contributo al rinnovamento della Scuola Elementare « per avviarla a costituirsi come scuola della ricerca ambientale, che noi riteniamo giustificata dalle risultanze della Psicologia, della Sociologia, delle esperienze pedagogiche estere e italiane? Il programma di questo quarto anno di attività del nostro Centro Pedagogico, si propone tre esperienze di ricerca ambientale, relative all'ambiente sociale di Stregna, all'ambiente naturale di Pulfero, all'ambiente geografico e storico di San Leonardo.

Si tratta di esperimenti e pertanto si deve cercare di evitare esagerazioni ed imprudenze nell'applicazione pratica del metodo della ricerca ambientale. A tale riguardo

noi fissiamo i seguenti criteri tecnici:

1) lo studio dell'ambiente avrà un carattere occasionale e si inserirà opportunamente nel quadro del programma;

2) lo studio dell'ambiente assumerà un carattere prevalentemente educativo e antilibresco;

3) tutti gli esercizi scolastici graveranno intorno al centro di interesse proposto, senza distinguere in esso le singole discipline;

4) gli argomenti trattati relativamente al centro di interesse daranno luogo ad una sintesi organica e coerente scritta che costitui-

rà oggetto di esame nel convegno che verrà fissato presso ciascuna sede di ricerca ambientale.

Noi siamo fermamente convinti che lo studio dell'ambiente rappresenta uno dei mezzi più efficaci per legare la Scuola alla vita, per dare unità alla formazione dello spirito, per porre le condizioni atte a realizzare una società più felice.

E' questa visione del domani che accarezzano gli uomini di buona volontà di oggi.

Può essa diventare una realtà viva e palpitante? Sì, lo diventerà, se noi educatori ci metteremo di buona volontà al suo servizio.

prof. Passone dr. Giov. Battista

Della Memoria

Considerazioni eterodosse

1. - Nel mondo della scuola il tema della memoria è quello che più di rado viene esaminato a fondo, e più spesso, poichè la polemica filosofico-pedagogica degli ultimi cinquant'anni è stata fondamentalmente contraria ad esso, viene tenuto in disparte come tutte le cose che inquietano l'uomo e gli aprono la possibilità di riconoscersi per l'essere relativo che egli essenzialmente è.

Ciò sa ancora di romanticismo, non il romanticismo dei romanzieri e degli amatori, ma quello ben più serio dei teorici e che nella nostra attuale stagione si chiama vuoi idealismo vuoi storicismo.

Il romanticismo è la glorificazione del presente, la raggiunta coscienza dello spirito del mondo, la considerazione dell'uomo come infinito o con linguaggio più antico ma sempre valido, dell'uomo come Dio. La memoria così, si può ricordare l'attualismo, diventa l'errore o con parola più precisa il passato. Infatti essa è volta inevitabilmen-

te al passato e di esso si costituisce. Noi del presente non abbiamo memoria così come non ne abbiamo del futuro e quando riusciamo a ricordarli, essi sono già sistemati in un certo passato.

Brevemente quindi non si riesce a capire come, proprio nella scuola, istituto dove più che negli altri si tenta di costruire la struttura dell'uomo futuro, si cerchi di negare l'immenso valore della memoria, nella quale resterà pur sempre l'unica possibilità che l'adulto lontano dalla scuola utilizzi ciò che la scuola stessa gli ha insegnato o tanto meno ha tentato di insegnargli.

2. - Ma ciò che l'uomo dice è sempre dubitabile. Il suo dire, lo sappia o non lo sappia, è sempre in contraddizione con il suo fare. Per usare un concetto, pur con senso mutato, di un filosofo francese contemporaneo, egli si progetta Dio, perfetto, infinito, ma si ritrova uomo. Così accade nella scuola. Si parla male della memoria ma in

realtà senza di essa la scuola non esisterebbe, sarebbe al più una riunione casuale di animali inferiori. L'esercizio della memoria è faticoso ed allora l'umana pigrizia giustifica sé stessa parlandone male.

Per coloro che amano il linguaggio scientifico e quantitativo può valere la conclusione quasi generale degli studiosi di psicologia comparata, conclusione che dice come l'uomo si eleva sugli animali appunto per le grandi possibilità della sua memoria che gli permette di sfruttare i ricordi anche quando gli anni sono passati, ricordi che l'animale oblia dopo breve volger di ore o di giorni.

Ma un esempio quasi puerile è sufficiente a coprir di ridicolo ogni contraria chiacchiera. L'insegnante infatti come potrebbe insegnare la sua materia, i suoi concetti, se prima non li avesse imparati a memoria? Questo naturalmente, pur su un piano diverso, vale anche per l'allievo.

3. - Ma il paradosso educativo nei confronti della memoria può essere anche altrimenti ben visibile. C'è in quasi tutti gli educatori la tendenza, generalmente automatica, ad usare una frase celebre, tanto celebre da sembrare banale, frase che suona nella frequentissima esortazione a « non pensare, studiare, agire come un pappagallo », frase che ripetuta a pro ed a sproposito, oltre che rivelare una insufficiente meditazione sul suo senso, esprime esattamente il modo di fare o di pensare di colui che la pronuncia. L'errore è proprio qui: nel pretendere che l'allievo non studi come un pappagallo.

Poichè la tesi può sembrare eretica o almeno paradossale è necessaria una precisazione e sulla sua origine e sulla possibilità che essa intende eliminare.

4. - E' convinzione comune, e comunque anche senza tale validità sociale difficilmente confutabile, che il giovane, sia esso bimbo od ado-

lescente, finchè non si ritrova adulto, non raggiunge « l'età della ragione ». Perciò appunto lo si manda a scuola e anche quando ne esce vive ugualmente il suo tirocinio disteso per tutto l'arco della lunga giovinezza. Ora finchè questo ragazzo non avrà raggiunto l'età della ragione e quindi non sarà in grado di ragionare correttamente non si vede come si potrà evitare che egli in generale si comporti e agisca come un « pappagallo ». Egli infatti, è risaputo, copia dai « grandi » atteggiamenti, frasi e fin sentimenti. E non è questo fare il « pappagallo »? L'origine del concetto incriminato è facilmente individuabile come propaggine romantica. Infatti se l'uomo è Dio, o in linguaggio tecnico manifestazione dell'infinito, non si può ammettere che egli in giovinezza non lo sia. Questo per un romantico è uno scandalo insopportabile. Egli quindi « deve » ragionare. Ma allora si può chiedere: a che cosa mai serve la scuola se nella scuola abbiamo gente che già ragiona? Non si capisce su che cosa questi giovani debbano ragionare quando ancora la loro memoria è priva del materiale o meglio dei concetti necessari per farlo. La scuola evidentemente deve fornire questi concetti non alla ragione ma alla memoria degli allievi. Quando sarà giunta l'ora ognuno di essi ragionerà con quei concetti a seconda della sua abilità mentale, senza, anzi quasi sempre quando l'insegnante non l'obbligherà a farlo.

5. - L'analisi esauriente della questione ci porterebbe oltre i limiti di questa pagina ma c'è ancora una domanda alla quale è opportuno tentar di rispondere. Come acquista l'uso del linguaggio il bimbo? Egli dapprima ripete le parole senza capirne il senso poi, dopo un certo tempo, quando si è ben impadronito della loro struttura, un bel giorno le capisce. Così noi osserviamo che prima di capirle le

pronunciava a proposito ed a sproposito, poi le pronuncia solo quando occorrono. E' allora che esse si sono legate, nella sua breve memoria, con la struttura mentale in via di evoluzione.

E' un fenomeno che accade lungo tutta la vita dell'uomo. Nella scuola il bimbo o ragazzo è in condizione di spiegare chiaramente al compagno della classe inferiore le cose che egli ha studiato l'anno precedente. Così ancora noi adulti ci sentiamo assai più a nostro agio in una situazione nella quale certi aspetti si ripetono secondo una precedente esperienza conservata nella memoria. Quando per noi avviene l'irruzione del nuovo ci comportiamo come automi, e per diverso tempo tentiamo di ripetere la situazione o la ripetiamo effettivamente comportandoci proprio come « pappagalli ». Quando poi il ricordo è ad una distanza sufficiente noi siamo in grado di comprenderlo e di sfruttarlo per un successivo progetto.

Il nostro sapere è cioè « in distanza » dalle cose, il tempo ci condiziona inesorabilmente, il tempo appunto che i romantici « dicevano » di aver superato.

6. - Tanto più il fenomeno si ripete nella scuola ove si insegnano cose che quasi nessuno avrà la possibilità di rifare. Si prenda un Collodi o un Dante. Siamo proprio certi che nella scuola si insegna a scrivere una Divina Commedia? A sentire i discorsi più o meno retorici sulla spontanea creatività del

fanciullo sembrerebbe di poter rispondere: sì.

No, noi non abbiamo scuole che fabbrichino dei Croce o dei Marconi. E' una fortuna; un mondo di geni sarebbe un mondo del tutto banale. Per noi, sapere significa: saper rifare. Ove questo non avvenga è inevitabile ripetere le cose come un « pappagallo ».

Ma è qui appunto il compito della scuola, di una scuola che umilmente riconosca i suoi scopi sociali, di una scuola cioè dove i genitori raramente insegnano e dalla quale se mai i geni escono ma non per essa. Essa deve arricchire le memorie degli uomini sì che ogni particolare uomo la usi come può e come sa, secondo quella spontaneità ed originalità che la scuola non può insegnare anche se i grandi pedagogisti hanno potuto affermarlo. Ma essi in fondo parlavano di se stessi, perchè quell'originalità la possedevano, ed è per questo che noi li chiamiamo grandi.

Ogni uomo quando parla racconta di se stesso e anche quando più sembra che egli ci racconti degli altri continua a vedere gli altri attraverso se stesso.

La scuola può così agire su ciò che gli uomini talvolta hanno in comune, la memoria, e non su ciò che costituisce la singolarità dell'individuo, la ragione o come in linguaggio più abituale si chiama, l'intelligenza.

Udine, 12 gennaio 1952.

Mauro Mauri

I professori si preoccupano solo di tenersi al livello del loro uditorio. Diffidano di ciò che potrebbe non essere compreso. Di qui la mediocrità.

JULES RENARD (31-1-1897)

Educazione sessuale

In generale la nostra tradizione familiare lascia il compito dell'iniziazione sessuale alla natura e, se vogliamo essere più precisi, al caso: un compagno, una lettura, illustrazioni ecc. In passato quindi hanno preferito girare l'ostacolo anziché affrontarlo, non pensando che la curiosità infantile è tale che affronta tutti gli argomenti e si rivolge, con domande, alle persone che più stima e più ama. Ignorare il problema sessuale è quindi un grave pericolo, perché la rovina materiale e morale molto spesso trae origine dal silenzio che sempre ha circondato questa questione. Il Varisco giustamente osserva a proposito di ciò: « Chi non ebbe una fanciullezza pura, non sarà mai né un buon lavoratore né buon capo di famiglia, né buon cittadino; le qualità originarie più felici non lo salveranno da uno squilibrio interno, che si ripercuoterà tristemente nelle sue relazioni con gli altri, e in tutta la sua vita. E il fanciullo perderà quasi di certo la sua purezza, se a conservargliela non provvederanno seriamente i genitori; l'opera dei quali è insostituibile. Perché sia efficace, quest'opera va incominciata fin da principio: dalla procreazione. L'uomo non deve mai, e men che mai quando genera, spogliarsi della sua dignità, cioè del suo carattere d'uomo. L'obbligo d'essere onesto sempre, cioè di non imbestiarsi, non è gravoso: nobilita il piacere senza mortificarlo.

Al bimbo, fin da quando incomincia a capire qualche cosa e a farsi capire bene o male, va ispirato, così da renderglielo abituale, il più grande rispetto, e per gli altri, e per se medesimo. Il fanciullo che rispetta gli altri e se stesso, non mentirà non correrà dietro a fantasticherie che si vergognerebbe di manifestare; non ascolterà con soddisfazione discorsi, che offendono la sua verecondia. Contro i mali ac-

cennati, che purtroppo si vanno aggravando, non credo, che una istruzione sessuale vera e propria sia di qualche utilità. Senza dubbio, l'ignoranza costituisce per la purezza una buona salvaguardia. Ma il fanciullo, che sia bastantemente istruito in altri campi, e non ottuso, è, anche in quello di cui stiamo trattando, meno ignorante di quello che si creda. Nella sua casa, o in quella di parenti o di conoscenti, nascono dei bambini, le madri allattano, si contraggono de' matrimoni. Discorsi, che si riferiscono a queste cose, gli giungono all'orecchio; e qualche cenno è contenuto qua e là nelle stesse più innocue letture. Insomma: il fanciullo ha in proposito una certa esperienza, che va crescendo, come in lui va crescendo l'attitudine a orientarsi anche in questa esperienza. E' un ufficio principalissimo della educazione domestica provvedere a che tanto l'esperienza, quanto le riflessioni che ne sono provocate nell'animo del fanciullo, istruiscano senza nuocere. I discorsi, che giungono all'orecchio del fanciullo, devono essere discreti; e scelti accuratamente i libri che gli cadono sott'occhio. Il maggior pericolo sta nella riflessione, che il fanciullo fa per suo conto. Ma l'educatore, che abbia saputo, com'è suo dovere, cattivarsi la fiducia dell'alunno, e formarlo a una dignità senza arroganza, otterrà facilmente, che l'alunno, invece di rimuginare sulle incomplete informazioni raccolte, si rivolga senz'altro a lui, pregandolo di chiarire i suoi dubbi. E l'educatore gli andrà incontro amorevolmente, con discrezione sincera; dandogli quel che gli pare opportuno che sarà sempre opportuno se tra i due c'è, come ci dev'essere, vero affiatamento, e persuadendolo che in questo, come in ogni cosa, tutto non si può sapere in una volta. L'istruzione sessuale diretta ed

esplicita è importante come integrazione della necessaria istruzione naturalista». (Da «La scuola per la vita», p. 99).

Da quanto sopra è stato riportato risulta che il Varisco è fautore di un'educazione sessuale associata a quella del carattere, dove scuola e famiglia hanno la maggior responsabilità. Egli divide istruzione da educazione sessuale, ma ritiene, come inderogabile punto di partenza, il concetto di rispetto, per tutto quello che è rispettabile, sia, nel fanciullo, un'esigenza intimamente vissuta, una seconda natura, una religione. La scuola non può dunque ignorare questo lato del problema educativo, ma deve tener presente che preposti all'educazione integrale dei fanciulli vi sono anche altri due enti: la famiglia e la Chiesa, per cui è assolutamente indispensabile che tutti gli enti preposti all'educazione agiscano sempre di comune accordo integrando vicendevolmente la loro azione educativa in questo particolare campo della formazione dell'uomo. La scuola però non può sostituire nè la famiglia nè la Chiesa, deve agire solo nel campo che le è proprio, in caso diverso le spiegazioni intempestive o troppo minute risultano peggiori dell'ignoranza e del lasciar fare alla natura.

Su questo argomento troviamo ora molte pubblicazioni, sia di autori stranieri che di autori italiani, troviamo iniziazioni scritte da medici, da genitori, da educatori. C'è l'ormai classica trattazione scientifica del Forel: «La questione sessuale», edita dalla casa Editrice Bocca di Milano; cui fa seguito l'opera varia e profonda del Förster: «Il problema sessuale nella morale e nella pedagogia», «Etica e pedagogia della vita sessuale», attualmente edita dalla casa Editrice Quartara di Torino al prezzo di lire 250 il volume, e infine l'opera divulgativa della collana Stall: «Quel che il ragazzo deve sapere», «Quel

che la fanciulla deve sapere», «Quel che il giovanotto deve sapere», «Quel che la giovane deve sapere», libri ugualmente editi dalla casa Editrice Quartara. Per gli insegnanti però sono particolarmente da consigliare i libri del Förster, sia perchè nascono da un cuore che sente in modo profondamente umano, sia perchè sono il frutto di una esperienza educativa che non può essere sottovalutata. Ma questi libri sono tutti scritti da autori del gruppo germanico e quindi non sempre sono adatti per noi latini, dato il diverso temperamento. Ma anche da noi non mancano libri esaurienti e pratici sull'argomento: possiamo citare l'opera fondamentale del Paganuzzi: «Purezza e pubertà» edita dalla casa ed. «La Scuola» di Brescia al prezzo di lire 850.

Il Paganuzzi fissa questi principi: «La rivelazione, limitata al mistero della maternità, può essere consigliabile o necessaria prima dello sviluppo:

1) quando il figlio chiede espressamente donde nascono i bambini, con un interesse e insistenza, che ci dicono che non possiamo sfuggire, senza mentire o lasciare impressione negativa;

2) quando in casa si presenta la nascita di un fratellino. In tal caso è meglio che la notizia preceda la nascita;

3) spesso si può parlare anche se la nascita è in una famiglia di parenti prossimi o di vicini di casa;

4) si può parlare quando ci si accorge, dalle loro parole, che questo argomento è divenuto argomento di conversazione tra compagni di scuola e di gioco;

5) quando frasi altrui, o scene di animali hanno destato curiosità o sorpresa;

6) si deve quando, soprattutto, si riceve la confidenza sconcertante di un figlio che ha saputo la verità dai compagni, in modo volgare o ironico, allora parlare è doveroso;

7) quando il figlio si trova in un ambiente guasto per ragioni di lavoro, con grave pericolo per la sua integrità;

8) quando ci si accorge di disordini morali e inclinazioni morbose e viziose;

9) quando il fatto di parlarne noi in confidenza può servire a salvarlo dal ricorrere a fonti meno buone o malsane;

10) quando il parlare si ritiene un mezzo opportuno a togliere una impressione di male, dove male non esiste.

La rivelazione non deve essere considerata un elemento positivo, ma negativo. Non c'è una regola fissa che si adatti a tutti i fanciulli, ma — ognuno va studiato a sé; non c'è epoca uguale per tutti, non è un argomento che si possa ridurre a un momento di coraggio, come il salto di un ostacolo, ma è tutto un seguito di piccole confidenze lette, distanziate, progressive; la persona in condizioni allarmate non è il fanciullo ma l'educatore — per la sua impreparazione, per la non conoscenza dei problemi educativi, per la pigrizia a occuparsene, per la difficoltà a dominare l'emotività che la circostanza suscita nel suo animo ».

Il Paganuzzi fa seguire una larga scelta di esempi pratici e documentati a conforto della sua tesi, il libro è quindi esauriente e indispensabile per chi voglia farsi una chiara idea di questo complesso problema. Giustamente osserva che devono essere i genitori a chiarire questo enigma e non gli educatori, la spiegazione deve esser fatta singolarmente e non a vari ragazzi insieme. All'educatore resta il compito di sorvegliare gli scolari e gli studenti per evitare che certi compagni si sostituiscano ai genitori, formando realmente il carattere secondo una solida concezione della dignità umana, così ben delineata nel passo del Varisco citato in principio.

La casa editrice « La Scuola » di Brescia sta ora pubblicando in accurate ed eleganti edizioni una collana dedicata ai genitori di cui sono usciti due volumi: A. Baroni: « Mio figlio ha 15 anni » L. 200 e « Come parlerò a mio figlio » L. 200. Il primo affronta il problema della pubertà e il secondo è invece un'ottima guida per i genitori che intendono iniziare i loro figli al problema sessuale. Sono due volumetti assai pratici e molto ben fatti. Il secondo si divide in due parti: la prima imposta il problema e ne dà la soluzione; la seconda è invece una praticissima esemplificazione sul come, il padre per i figli e la madre per le figlie, devono parlare su questo argomento. Questa seconda parte offre la possibilità di poter staccare le risposte per consegnarle direttamente ai figli, qualora il genitore non avesse la forza di esporre direttamente.

Anche la casa editrice Garzanti, ha pubblicato due utili volumetti, dovuti a un medico francese, M. Demarle, e alla sua consorte. I due volumetti costano L. 300 ciascuno e sono intitolati rispettivamente: « La grande confidenza » per l'iniziazione materna delle fanciulle, e « Il libro di mio figlio » per l'iniziazione paterna dei giovinetti. Questi due volumetti sono esposti in forma piana e dialogata.

Con la guida di alcuni di questi libri l'educatore e i genitori possono affrontare questo scabroso problema con la certezza di ben riuscire.

Il problema sessuale non conosce limiti di età, esiste fin dalla nascita e anche prima se si vuol prestare ascolto alle varie teorie freudiane e ai recenti studi psicanalitici, specie quelli della Wickers. Se in queste teorie ci può essere, come realmente è, qualche esagerazione, ciò non vuol dire che gli adulti non debbano seguire la massima latina « Maxima debetur puero reverentia ». Secondo gli studiosi di psi-

canalisi il bambino percepisce anche nel sonno certe azioni dei genitori, di qui la necessità di una sorveglianza continua da parte di costoro, se non si vuole che proprio da questi particolari stati d'animo infantili non sorga il motivo per curiosità malsane e assai pericolose.

Il Pende sottolinea il periodo critico del bambino dai 3 ai 5 anni, periodo da lui definito della piccola pubertà, che è pericoloso quanto il periodo della grande pubertà e forse anche di più, chè in questo periodo si pongono le basi del carattere degli adulti. La necessità della massima sorveglianza in questo periodo critico è sottolineata anche da un altro illustre medico: il Montesano. Egli infatti ha osservato che il comportamento dei bambini in quest'età è tale da esigere una opera di controllo continua e assai oculata, infatti molti vizi trovano il preciso punto di partenza da questo scarso controllo da parte dei genitori e delle educatrici delle scuole materne.

Nella scuola elementare, salvo per i ripetenti delle ultime classi, il maestro non si trova che raramente di fronte a manifestazioni in-

composte, ma ciò non toglie la necessità della sorveglianza, sia sul comportamento degli alunni, specie nelle classi miste, sia sul modo con cui presenta certi argomenti di studio, sia su quanto possono riferire alcuni alunni, specie in campagna, dove il contatto diretto con la natura non sempre riduce la brutalità di certi atti compiuti dagli animali. Per questi motivi si rendono indispensabili i frequenti rapporti coi genitori, cui va lasciata intera la responsabilità dell'iniziazione sessuale.

Nelle scuole secondarie avviene la vera e propria crisi puberale che mette a nudo il problema nella sua dura realtà. E' un periodo particolarmente delicato, una specie di malattia, attraverso cui tutti siamo passati, e che richiede quindi un notevole dispendio di energie aggravato troppo spesso da un esagerato lavoro intellettuale, imposto dal cumulo delle lezioni. Concludo con queste parole del Förster: « La migliore istruzione sessuale consiste nell'insegnare ai giovani l'inesauribile potere dello spirito nel signoreggiare gli stimoli e gli stati della vita fisica ».

G.P. Beinat

Applicazioni di un reattivo

Interpretazione di favole

Tolgo questo reattivo dalla scala Binet-Simon nella revisione Terman. E' posto all'età di 12 anni. Lo applico alla solita classe IC dello Avviamento di S. Daniele, composta di ragazzi dagli 11 ai 14 anni, con una prevalenza di 12 e 13 anni.

L'applicazione del reattivo consiste nella lettura di una favoletta dalla quale i fanciulli devono trarre come conclusione un giudizio morale. Lo scopo del reattivo è di conoscere il senso morale dei ragazzi. Le favole sono brevi e di facile

interpretazione. Se ne dovrebbero leggere due, assegnando due punti per una risposta perfettamente esatta, ed un punto per una risposta in parte soddisfacente. Io mi sono limitata invece ad una sola favola, applicando il reattivo in due modi diversi. Infatti ho fatto seguire alla risposta individuale orale un'esercitazione collettiva scritta consistente in un breve riassunto scritto della favola, seguito dalla conclusione morale. Ho eliminato la controprova della seconda favo-

la, per non avere ripetizioni di risultati. Ho scelto un argomento la cui conclusione è facilmente accessibile alla mentalità di questi fanciulli e soprattutto a quella dell'ambiente in cui vivono. Si tratta della favola del padre, del figlio e del somarello. In qualunque modo essi si comportino, per non dar luogo alle critiche dei passanti, sono ugualmente criticati. Dato l'argomento ammetto già un giudizio non unico.

Su 28 ragazzi si sono avute ben 19 risposte buone o sufficienti. Un notevole aumento di fronte ai risultati delle prove precedenti. Realmente la conclusione delle favole, come avevo previsto, entra in un ordine logico, in una concezione pratica della vita, che sono comuni all'ambiente familiare dei fanciulli. In modo più o meno diverso hanno risposto, con un giudizio sbrigativo proprio della loro età, che bisogna fare i fatti propri, senza badare a ciò che dicono gli altri. Concetto questo che fa parte del patrimonio di sentenze morali della gente di campagna.

Quindi più che una conclusione logica astratta, come pura deduzione, la risposta esatta significa una constatazione, un riconoscimento pratico, attraverso un esempio concreto, di un pensiero noto e comune. E' una prova di senso pratico, che ci mostra l'aspetto morale del giudizio.

Le risposte buone sono distribuite in prevalenza fra i ragazzi di 13 e di 12 anni (rispettivamente 9 e 5 risposte buone). A 11 anni ve ne sono tre, a 14 solo due. Vediamo qui, nei confronti dell'età, confermati i risultati dei reattivi precedentemente applicati. La prevalenza delle risposte buone fra i ragazzi di 12 e 13 anni conferma il valore del reattivo che è posto appunto a quest'età.

Vediamo ora il rapporto fra i risultati di questo reattivo e quelli precedenti, e infine paragoniamoli con quelli del profitto scolastico. Tutti coloro che si erano dimostrati superiori alla media nelle prove precedenti, hanno dato risposte buone. Fra quelli che si erano dimostrati nettamente inferiori alla media uno solo ha dato una risposta sufficiente. Ma molti fra quanti nel primo e secondo reattivo erano risultati insufficienti sono riusciti qui a dare una risposta soddisfacente. Evidentemente la prova è risultata più facile.

Ora un paragone con i risultati nelle materie di studio. In genere quelli che hanno dato risposte buone sono stati promossi, alcuni però a stento. Quattro di essi sono stati bocciati.

In conclusione questo reattivo non può essere considerato come prova sufficiente a misurare il livello intellettuale dei fanciulli, ma piuttosto come prova integrante i risultati delle altre.

E ora infine alcune risposte caratteristiche. In generale noto che le risposte sono l'esatta traduzione dal friulano delle espressioni con le quali di solito nell'ambiente familiare dei ragazzi esprimono tali concetti, vi vediamo la spontaneità e l'immediatezza.

« Non dobbiamo andare dietro le parole della gente », « non bisogna mai ascoltare la gente e fare le cose come pare e piace », « non dobbiamo andare dietro alla gente, essa ci fa perdere solo tempo », « la gente ha sempre da parlare di tutti », « di essere svelti, interessarsi negli affari propri, non farsi beffare », « di non credere sempre alla gente », « per poter accontentare la gente bisogna fare l'impossibile », « se si va dietro la gente si viene sciocchi ».

Luisa Vuano Caruzzi

Cinescuola

« Il film nel semplificare, aggiornare le dotazioni degli studi scientifici appare non una rivoluzione ma una naturale evoluzione della didattica tradizionale, giacchè non disturba gli orari scolastici, integra la normale lezione, moltiplica l'efficacia degli insegnamenti in rapporto alle mutate esigenze della società e degli orientamenti tecnici e professionali della nostra gioventù ».

(ANTONIO SEGNI - Ministro della P. I.)

Da questo numero la rivista inizia una rubrica dal titolo « Cinescuola » in cui verranno trattati tutti i problemi riguardanti i mezzi audiovisivi e, in special modo, il cinema didattico-educativo.

Tutti gli insegnanti possono collaborare portando il contributo delle loro esperienze o lo stimolo delle loro incertezze o riserve.

La rubrica toccherà anche problemi tecnici e pratici.

Si prega di essere brevi e stringati.

Commenti ad un documentario

Al Provveditore agli Studi ed a pochi funzionari della Scuola, invitati con squisita ospitalità, è stata offerta la visione privata di un cortometraggio a passo ridotto sull'attività della Scuola Professionale di S. Daniele del Friuli.

Il film, decorosamente presentato con adatte didascalie, e girato sotto la guida abile ed intelligente del Direttore della Scuola, ing. Baschiera e dei suoi solerti collaboratori, offre in realtà una esatta presentazione del lavoro giornaliero eseguito, nelle varie materie, dagli alunni. Colpi d'obiettivo si susseguono felicemente e con discreta armoniosità illustrando metodi, persone, materiali.

Meritava, lo spettacolo, gli applausi e questi non sono mancati, sia per il contenuto sia perchè tutti i presenti si erano resi perfettamente conto che l'iniziativa era costata ai suoi autori fatiche non indifferenti, preoccupazioni e denaro.

Ma, credo sia lecito, e solo allo scopo di renderne possibile la visione ovunque, nel lavoro mi è apparsa qualche incertezza più che altro di carattere tecnico e prego la

« regia » di perdonare la mia critica che, ne son sicuro, sarà accolta come una benevolissima e soprattutto costruttiva critica.

A mio parere, qualche appunto è doveroso farlo in sede di montaggio. Mentre la prima parte del documentario scorre abbastanza piana, nella seconda non appare tanto la connessione logica. Bisognerà sfrondare qualche particolare superfluo e tagliare qualche scena troppo lunga della prima. In essa dovranno essere inserite e al loro posto esatto le visioni della seconda ove appaiono i risultati annui, i lavori eseguiti dagli scolari, gli intagli, gli sbalzi, gli intarsi, le costruzioni, i disegni ecc. Abolire quanto riguarda l'interesse, chiamiamolo così, locale della Scuola, la cerimonia ufficiale cioè, i cori, le visioni delle autorità ecc.

Anche il titolo dovrebbe essere ritoccato.

Ridurre quindi il film ad una sola parte e dare ad essa carattere generale, ripeto, tale da poter essere proiettato in qualsiasi scuola della penisola. Il contenuto lo merita senz'altro.

Il Centro Provinciale per la Cinematografia Scolastica è molto soddisfatto che la lodevolissima iniziativa dell'ing. Baschiera abbia prodotto un cortometraggio così interessante. Oltre a documentare, infatti, quanto si fa nella Scuola Professionale il film servirà ad illustrare alle scolaresche delle Ele-

mentari e alle loro famiglie quali siano le attività e quali le possibilità che si offrono a chi intenda abbracciare quegli studi.

Film utile quindi, ed è quanto di meglio si poteva pretendere da un documentario istruttivo.

Ezio Toneatto

Centotrenta proiettori nel Friuli servono la cinematografia didattica

I maggiori favori dimostrati finora dalle Scuole elementari - Negli Istituti medi, però, ci si è fermati su posizioni di cinquant'anni fa

Siamo ormai al quinto anno di attività del Centro Cinematografico del Provveditorato agli Studi di Udine, e sarà bene tirare un po' le somme, traendo dalle cifre considerazioni che puntualizzino la situazione nei suoi aspetti positivi e negativi.

Sino ad ora sono stati distribuiti 130 proiettori «Agfa Movevector 16». La Cineteca scolastica udinese possiede a tutt'oggi 135 film, tra documentari didattici e cartoni animati per i più piccoli. Se consideriamo il tempo assai breve entro cui l'ex Provveditore agli Studi dott. Tamborlini, con la collaborazione del sig. Toneatto, è riuscito a diffondere proiettori e films, bisogna riconoscere che si è fatto molto, ma se consideriamo che il Friuli conta oltre 180 comuni con 820 plessi scolastici e 400 all'incirca scuole medie inferiori e superiori, è evidente che resta molto da fare. La situazione apparirà ancora più grave se si tiene presente che l'ex Provveditore ha lavorato instancabilmente e con il più grande entusiasmo, aiutando in tutti i modi il Centro e le varie scuole bisognose, per cui resta ancora da spiegare tale modesta diffusione di questo moderno ausilio didattico, al quale molti

ambienti scolastici hanno opposto una resistenza passiva, molto più dannosa di qualsiasi lotta aperta. Le uniche che abbiano mostrato dell'entusiasmo sono alcune scuole elementari, fra le quali, doverosamente, segnaliamo quelle di Palmanova, Terzo di Aquileia, Arba, Cervignano, Gemona, Segnacco, Moggiò, Bueris, S. Giorgio di Nogaro, Tarcento, Il circolo di Udine, le scuole del Cormor, Pordenone ecc.

Gli insegnanti delle scuole superiori appaiono quasi assenti.

Diciamo quasi, perchè il Preside dell'Istituto Industriale «Malignani» ing. Conti, assieme al Preside dell'Istituto Magistrale di Udine, prof. Montaruli e al Preside dell'Istituto Tecnico «Zanon» sono da segnalare per l'attenzione rivolta a questo problema della didattica moderna. Anzi, nell'Istituto del Preside Conti molte lezioni si svolgono direttamente nella sala di proiezione, proprio per utilizzare al massimo il tempo. Ma, esclusi questi esempi e tre o quattro scuole medie inferiori (Buia, S. Giorgio di Nogaro, Tarvisio), le scuole medie (inferiori e superiori) appaiono o indifferenti o avverse all'uso di questo nuovo mezzo didattico.

Tutti i settori della cultura

E' una cosa ben strana constatare che proprio quegli istituti che dovrebbero essere all'avanguardia nel campo della didattica più moderna, sono invece quelli più lontani e più arretrati. E' ormai fuori discussione che gli insegnanti delle scuole elementari siano molto più avanti sul piano didattico-pedagogico. I professori delle scuole superiori, in grandissima parte, sono fermi su posizioni di 50 anni fa.

Noi personalmente non crediamo che questa arretratezza sul piano didattico riguardi esclusivamente il settore dei mezzi audiovisivi, ma siamo convinti che investa tutti i settori della cultura. Questa constatazione è comprovata nella maniera più inequivocabile dalla vera e propria fobia che molti insegnanti delle scuole superiori manifestano per la produzione artistico-letteraria contemporanea. Parecchi di loro considerano come simbolo di eccezionale intelligenza ostentare del disprezzo per ogni produzione che non rientri nei canoni tradizionali. Va da sé che vi sono delle eccezioni, ma a noi, qui, interessa il panorama, non il singolo albero. E il panorama è grigio. Nel campo del cinema, in modo particolare, le cose sono più gravi. Non è ancora lontano il ricordo del Convegno Nazionale del Cinema Didattico svoltosi a Brescia. Provveditori e Professori chiedevano la parola per dire cose incredibili. Da più di uno abbiamo sentito dire che solo « quando il Cinema avrà il suo Alessandro Manzoni, allora esso potrà darci qualche vera opera d'arte, come "I Promessi Sposi" ». A parte l'angustia spirituale di citare sempre Manzoni (sembra che non esistano altri narratori!), è penoso dover constatare che dopo 57 anni dalla nascita del cinema gli esponenti della cultura scolastica italiana non sappiano ancora che registi come Pabst, Stroheim, Claire, Renoir,

Flaherty, Murnau, Dupont, Eisenstein, ecc., hanno già dato quei capolavori che essi aspettano. Venendo alla situazione friulana, le cose non stanno meglio. Molti professori di scuole superiori, parlando di cinema, sorridono di coloro che considerano come arte questo « divertimento da iloti ». Da qualcuno abbiamo sentito dire: « Sì, se non fosse perchè si perde del tempo, mi piacerebbe servirmi del cinema ». L'osservazione è stata raccolta personalmente. Siamo, insomma, ancora come nel 1905 quando il cinema era considerato divertimento da baracconi. Infatti l'insegnante, di cui riportiamo il pensiero, considera il cinema didattico come qualche cosa che diverte sì, ma che fa perdere del tempo. In poche parole, non si è ancora capito che il cinema didattico dovrebbe servire proprio per guadagnare tempo!

E' stato scientificamente dimostrato che le capacità didattiche dell'immagine filmica sono assolutamente superiori e di gran lunga più proficue, ai fini dell'educazione e dell'insegnamento, in confronto della parola. Per conto nostro questo problema del cinema didattico presenta le stesse caratteristiche di tutti i problemi della scuola: non è un problema di metodo nè di programmi, ma soltanto di uomini. Nella scuola italiana ci sono troppi uomini ancorati a vecchie posizioni didattiche, pedagogiche e filosofiche, in largo senso, ormai superpassate, insterilite e prive di qualsiasi succo vitale. Quei metodi che al loro sorgere erano elementi fecondatori oggi sono vuote formule, schemi morti che generano la noia e rispondono malamente alle esigenze della civiltà contemporanea, essenzialmente visiva. Al convegno di Brescia, il prof. Calò, illustre pedagogista, disse: « Noi ci avviamo verso la svalutazione della parola come mezzo espressivo ». E' un grande pedagogista che ha detto ciò e non poteva dir meglio.

Documentari friulani.

Molti insegnanti friulani, parlando del cinema didattico, avanzano la preoccupazione che il proiettore possa sostituire il maestro. Preoccupazione assurda: la macchina non potrà mai sostituire l'uomo nella scuola, e quelle volte in cui avviene o avverrà, vuol dire che l'insegnante si è lasciato dominare, perchè non era veramente in grado di assolvere il suo compito. Il Ministero della Pubblica Istruzione si è accorto della necessità di mettersi al passo con le altre nazioni, molto più avanti dell'Italia, in questo campo; ma, sino ad ora, non sembra che abbia trovato la strada giusta per migliorare la situazione, la quale, secondo Enrico Fulchignoni, addetto alla sezione Cinema dell'U.N.E.S.C.O., è gravissima: « Noi siamo in coda al Paraguay e a più di una nazione dell'Africa »!

Il Provveditore agli Studi reggente dott. Antonino Tortorici, ha continuato l'opera del suo predecessore e anche egli ha dato al Centro didattico tutti gli appoggi necessari. In questi giorni il Direttore di Centro maestro Toneatto, ha finito di realizzare un documentario didattico su Udine, e un altro è stato realizzato dall'operatore Barnaba, per conto delle scuole dell'ing. Baschiera; e altrove sappiamo che fervono consimili iniziative.

Al Provveditore tocca, dunque, l'onore e l'onere di continuare a sviluppare l'opera così felicemente iniziata dal suo ottimo predecessore. Ma come il dott. Tortorici può far ciò? Non certo lasciando che le cose seguano il corso impresso loro da questi ultimi anni. Siamo ormai ad un punto in cui anche nelle scuole elementari bisogna portare con-

tributi nuovi per l'utilizzazione integrale di questo ausilio didattico.

In più di una scuola elementare l'uso del cinema si limita alla semplice proiezione con l'eventuale commento. Solo in alcune scuole, come in quelle dipendenti dal Direttore Bettio, si va oltre con esercitazioni pertinenti l'uso, la funzione e gli effetti di questo nuovo mezzo. Ma anche questi ottimi sforzi di tanti valenti e volenterosi insegnanti appaiono ormai insufficienti. Occorre coordinare, indirizzare simili sforzi isolati.

E' indispensabile che il frutto dell'esperienza di una scuola di Udine, vada ad arricchire la linfa di tutte le altre scuole friulane. Bisogna evitare, insomma, ogni dispersione di energia, occorre che tutti gli insegnanti appassionati e convinti assertori di questo ausilio didattico si incontrino ad intervalli per uno scambio di vedute ed esperienze.

Troppi insegnanti si servono del proiettore e dei films senza una preparazione adeguata per l'uso e lo sfruttamento razionale di tali mezzi. Questo andare a tentoni è sterile e dannoso: bisogna far sì che tutti abbiano almeno delle cognizioni generali sui problemi più importanti del cinema didattico. Tutto ciò potrebbe essere realizzato con dei corsi regolari sul cinema didattico con conversazioni nei vari circoli didattici, con proiezioni esemplificative, con la creazione di una vera e propria biblioteca cinematografica presso il Provveditorato agli Studi di Udine.

E' tempo di uscire dall'empirismo e dal pressapochismo, mali così frequenti nella scuola italiana.

Chiolo Salvatore

Educazione alla salute

La ginnastica è disciplina scolastica obbligatoria

Gran parte dei maestri, (specie quelli dei centri agricoli) sono convinti che l'educazione fisica sia disciplina scolastica che... si usava insegnare una volta, e a difesa di questa voluta dimenticanza candidamente affermano di non avvertire l'opportunità di sciupare del tempo prezioso in « giochetti » inutili, dato che i loro scolari ne fanno tanta di « ginnastica » a casa e lavorando nei campi e accudendo ai lavori domestici.

Invece... invece anche « ora » esiste l'educazione fisica scolastica, ed esiste un programma ministeriale che precisa il nuovo orientamento che si vuol dare a tale materia, e se nella Premessa ai programmi si legge che « sono aboliti gli esercizi obbligatori e, di conseguenza, i saggi coreografici » è anche chiaramente precisato in quale modo deve essere svolto l'attuale programma e quali fini si debbono conseguire. Questo programma è diviso in tre parti:

- 1) ginnastica metodica o preventivo-correttiva;
- 2) giochi;
- 3) ginnastica tra i banchi.

« Allo svolgimento delle prime due parti — dice la Premessa — si assegnino "al minimo" due lezioni settimanali (di 30 minuti ciascuna) da effettuare nel locale più adatto di cui la scuola disponga: per la IV e V l'orario sarà elevato a due ore settimanali, ripartite in quattro lezioni di 30 minuti ciascuna.

« Alla terza parte del programma (ginnastica tra i banchi) si ricorra più volte quotidianamente in tutte le classi e con maggior frequenza nelle inferiori, allo scopo di intercalare le lezioni di studio e di diminuire per i bambini il peso della sedentarietà e gli inconve-

nienti che questa porta con sé.

« L'insegnante non si stanchi di correggere la posizione degli alunni nei banchi. Si consiglia che il riposo sia eseguito con gli avambracci sovrapposti sul leggio ». E' chiaro, mi sembra, che « anche ora » al Ministero della Pubblica Istruzione sta a cuore l'educazione alla salute dello scolaro quanto quella intellettuale e morale.

Funzione pedagogica ed azione calistenica della ginnastica correttiva.

Al noto convegno di studio teorico pratico sui problemi della scuola unica pluriclasse svoltosi al Convitto Nazionale « Maria Luigia » di Parma nello scorso agosto-settembre, il prof. Serafino Mazzarocchi svolse una interessante relazione su « Educazione fisica ed igiene nella Scuola ».

Il n. 11 della « Riforma della Scuola » a pag. 57, ne riporta il testo integrale, ed è un peccato che l'Ente che cura la raccolta degli atti di questi proficui convegni, abbia ommesso la parte esplicativa.

L'illustre chinesiólogo, dopo aver accennato alla necessità ed obbligo di una maggior « lotta » per il trionfo dei fondamentali assunti igienici, dimostra come sia facile far eseguire appropriati esercizi di ginnastica analitico-correttiva tra i banchi, senza scombussolare l'ordine e la disciplina dei discenti.

La parola del chinesiólogo

« Il periodo scolastico — dice il Mazzarocchi — è molto lungo e la attenzione dei ragazzi si stanca presto. Per riposarla Voi (maestri) vi valetе di un periodo di ricreazione (e chi la fa? - n.d.r.) che non è sempre sufficiente. Voi sapete che i vostri ragazzi dopo la prima ora,

sono tutti inquieti, ma forse non avete tutti pensato che quella vivacità è prodotta dalla necessità intima, "fisiologica", (con la verga non si domina la "natura" del ragazzo), di fare del movimento.

« Ebbene, accogliete questo mio consiglio: quando la classe dà i primi segni di stanchezza mentale e si distrae ed è inquieta, fate fare dieci minuti di ginnastica: soddisferete così delle necessità umane, ristabilirete la disciplina, riposerete l'attenzione e potrete riprendere l'insegnamento con maggior profitto. Nessuno venga a dirci — prosegue il relatore — che i compagni non hanno bisogno di ginnastica perchè ne fanno tanta, perchè nessuno che non sia compagno è altrettanto goffo nei movimenti e privo di destrezza e prontezza.

E' certo che alla Vostra intelligente osservazione non sfugge che la goffaggine è l'estrinsecazione di uno stato deteriore dello spirito, e che la destrezza e la prontezza sono la espressione di un'attenzione vigile, di un giudizio rapido e di una determinazione ugualmente rapida, e perciò il condurre pazientemente i ragazzi delle scuole ad essere eleganti od almeno composti nei movimenti ed insieme pronti e destri, è azione che opera sullo spirito e pertanto concorrente alle finalità superiori della Scuola ».

Il lavoro non può sostituire l'educazione fisica.

A queste giuste osservazioni sommamente aggiungo che il lavoro non correggere i dismorismi che « sempre » la scuola, con la sua irrazionale sedentarietà, causa al rachide e al cinto scapolare di troppi dei suoi scolari (70-90%). Il lavoro è movimento sintetico che agisce, in forma disordinata, più gruppi muscolari e sempre quelli, in modo che a causa della ipertonicità di quei gruppi sinergici l'eventuale esistente paramorfismo viene

accentuato e non corretto, e ciò con chiaro danno e dell'estetica e della salute dello scolaro.

La parola del medico

C'è ancora da osservare che « in causa dell'essere la vista (il volto) collocata anteriormente, l'uomo è portato all'azione muscolare anteriore che diventa prevalente su quella posteriore. Tutte le funzioni di presa e di attrazione sono dovute a muscoli flessori che hanno prevalente collocamento anteriore.

Così i flessori del capo, del tronco, degli arti superiori e della coscia, prevalgono sugli estensori dorso-lombari.

Per tal modo — prosegue il Viola — se la muscolatura posteriore « non è espressamente esercitata » in modo compensatorio, prevale la attività, la forza e, nel riposo, la tonicità della muscolatura anteriore maggiormente necessaria agli atti di relazione con l'esterno e « del lavoro »: da questo squilibrio deriva una parte delle alterazioni paramorfiche delle forme esterne e dell'attitudine del corpo in riposo, che inclina al raccorciamento (quasi accartocciamento) generale « trasversale e verticale ».

Esempi di paramorfismo di questo tipo sono: le curve esagerate della colonna vertebrale e le sue deviazioni laterali, la nuca biventre, le scapole alate, la sporgenza anteriore dei monconi delle spalle, il petto infossato tra le spalle, la attitudine flessoria degli arti superiori, la deficiente mobilità articolare della spalla, del rachide e delle spalle ».

Da ciò consegue che il maestro, con la ginnastica tra i banchi, è chiamato a correggere i difetti causati dal banco ed anche le « accentuazioni » causate dalla ipertonìa dei muscoli statici anteriori dovuta proprio a quella « tanta ginnastica » che lo scolaro fa a casa.

Scopo della ginnastica analitico-correttiva: un dorso, un ventre, dei polmoni.

Come accennato nel precedente articolo, la stazione corretta della persona dello scolaro è in diretta correlazione al gioco di forza e potenza dei muscoli anteriori (agonisti) e posteriori (antagonisti) che reggono l'impalcatura scheletrica. L'insegnante si deve perciò preoccupare di sviluppare precipuamente quella parte muscolare che è più debole, tenendo presente che una delle leggi fondamentali, conseguente a quella già nota del Delpech, che sempre deve essere osservata nell'insegnamento dell'educazione fisica, ci ammonisce che prima bisogna « raddrizzare » e poi « muscolare », pena il peggioramento e la stabilizzazione dell'alterazione paramorfica che si vuol correggere.

E' ovvio che questa « sottigliezza » didattica deve essere scrupolosamente osservata più dal chinesio-ologo che cura i corsi differenziali delle scuole elementari (vedi sale cinesi per scuole elementari di Pordenone, San Pietro al Natisone, Cividale, Sacile, S. Vito al Taglieto, Udine ecc.) che dal maestro nella « giornaliera » lezione di ginnastica tra i banchi.

Questi si deve preoccupare di conseguire un effetto generale che serva a combattere quelle note comuni tendenze alle deformazioni corporee causate da prolungate posizioni normali (posizione seduta nel banco e quella del dormire) e dal sopravvento dei muscoli agonisti che per le esposte ragioni sono maggiormente esercitati dando ai suoi ragazzi: un dorso, un ventre, dei polmoni.

Questo consiglio può sembrare superfluo e quasi paradossale, ma se avrete la compiacenza di osservare i vostri scolari troverete che la gran parte possiede un dorso « curvo », un ventre « prominente », un torace « costretto ». Il maestro

dovrà quindi, a mezzo della ginnastica fra i banchi, « raddrizzare » il dorso, « appiattire » il ventre, « allargare » il torace.

Ciò « giornalmente », insistendo e curando l'esatta esecuzione di pochi esercizi atti a raddrizzare e tonificare quelle parti del corpo.

Un dorso robusto e diritto si ottiene a mezzo di iperestensioni dorsali, che, tonificando, aggrossano i muscoli lombo-dorsali e spinali, degli slanci delle braccia in fuori, delle circonduzioni degli arti superiori che nel mentre allungano i muscoli della regione pettorale tonificano quella zona muscolare compresa tra le scapole; zona che i francesi, per la difficoltà di sviluppo, chiamano « ingrata ». Il curare la tonificazione di questa « zona ingrata » è determinante per l'estetica della persona dello scolaro e per l'ampliamento del torace e quindi del miglioramento della capacità respiratoria.

Si devono invece evitare i piegamenti sugli arti superiori da posizione protesa dietro, perchè rafforzando i pettorali (che per il normale lavoro e vita di relazione dello scolaro sono quasi sempre in stato di ipertonicità) questi « tireranno » in avanti i monconi delle spalle costringendo ancor di più il torace.

Occorre ancora tenere presente che ogni sequenza di esercizi deve essere ripetuta da un minimo di 10 volte ad un massimo di 30 e che non appena ci si accorge che gli alunni sono in un leggero stato di dispnea bisogna calmare la loro « fame » di ossigeno con alcune respirazioni forzate. Tali respirazioni dovranno essere fatte con appropriato accompagnamento degli arti superiori (in alto - fuori) curando l'espansione polmonare sia toracica che addominale. Il ritmo respiratorio — in giusto stato di dispnea — sarà leggermente più lungo in espirazione che in inspirazione.

Per tonificare i muscoli addomi-

nali (retti, obliqui e trasversi) sono proprie le circonduzioni e flessioni del busto in avanti e laterali da posizione eretta e da decubito. Rendere forti i muscoli addominali significa mantenere normale la pressione intraddominale e facilitare l'innalzamento del diaframma nella espirazione migliorando così la capacità vitale dello scolaro.

E' ovvio che tutti gli esercizi, oltre che essere eseguiti in ambiente aereato, debbono essere accompagnati da una accentuata e propria respirazione; sarà inoltre opportuno spiegare — con « pochissime » e facili parole — l'azione

igienico-fisiologica che si ottiene con quell'esercizio in modo di rendere più partecipi e « responsabili » gli scolari di quello che fanno.

Per ogni esercizio si pretenda armonia, elasticità e scioltezza di movimento, e non si venga a dire che l'armonia delle forme, la sanità e bellezza del corpo non hanno importanza perchè allora... citando Herbert Spencer, si dovrebbe proprio dire: « che mentre si dà tanta cura all'allevamento fisico del bestiame, se ne presta così poca a quello del genere umano ».

Ottorino Zamparo



Bisogna che il nostro Diario non sia solamente un chiacchiericcio. Bisogna che ci serva a formare il nostro carattere, a rettificarlo di continuo, a radrizzarlo. Queste note (del Diario) sono la mia preghiera quotidiana.

JULES RENARD (12-9-1906)

RUBRICA DELLA SCUOLA MEDIA

Note riguardanti l'azione didattica nelle Scuole Medie
desunte da indicazioni e consigli di alcune circolari ministeriali

L'opera dell'insegnante si concretizza nella lezione, che è la quintessenza dell'insegnamento; ad essa deve tendere ogni sforzo dell'insegnante, per renderla viva, attraente, interessante, in modo da avvincente l'attenzione della scolaresca intera. Ognuno sa quanto riesca pesante, uggiosa, inerte una lezione fatta senza anima, distrattamente, svogliatamente, in attesa solo della sua fine, e anche quanto deleteria, se l'insegnante sale in cattedra senza sapere che cosa deve trattare. La lezione deve essere sempre preparata, anche quando si dà all'alunno l'impressione che sia improvvisata. All'insegnante provetto basteranno dieci, o cinque, o anche due minuti, ma occorrono pur sempre cotesti brevi tempi, per inquadrare il suo pensiero e la sua azione.

Ogni vero educatore sa che la lezione deve svolgersi in un'atmosfera di dignitosa compostezza, egualmente lontana dalla troppo austera gravità e dalla troppo familiare dimestichezza: che nessun soggetto estraneo deve turbare e sviare l'attenzione dei discenti, meno dei rari casi deliberatamente voluti, con saggio accorgimento, dal professore, quasi come una breve pausa di riposo e di ricreazione mentale; ma anche in ciò si deve andar cauti ed evitare, in ogni modo, soggetti, che, favorendo la distrazione della scolaresca, possono recar danno al prestigio stesso dell'insegnante, senza il quale l'azione di lui, anche se per ogni altro rispetto pregevole, perde una grande parte della sua efficacia.

E come la lezione deve essere improntata a serietà e dignità, co-

si deve essere serena e non mai turbata da preoccupazioni di nessun genere. La responsabilità del professore di fronte all'autorità scolastica, agli alunni ed alle famiglie, mentre deve animare, come un principio di fede, la sua volontà nel continuo sforzo verso il raggiungimento del suo fine, non deve, però, continuamente assillarlo nello svolgimento materiale del suo compito; e tanto meno tale responsabilità deve essere fatta presente ai giovani come un incitamento allo studio, o, peggio, come giustificazione di eventuale severità sul giudizio del loro merito.

D'altronde il buon esito dell'esame non consiste nel numero degli approvati, ma nella loro qualità, che da sola può dare la misura dello sforzo compiuto dall'insegnante.

Questi abbia perciò di mira di assolvere nel modo migliore il suo compito e segua con tranquilla coscienza la sua via, libero da ogni preoccupazione dei risultati, la quale, se eccessiva, e frequentemente espressa, può dare indizio di scarsa sicurezza e di poca fiducia, e nuocere alla sua stessa autorità.

La lezione, se deve essere composta e serena, deve, per ciò stesso, essere sempre viva e quasi gioiosa acquisizione di sapere: nel professore l'alunno deve scorgere l'uomo a lui superiore, che mette liberamente a disposizione della scuola il suo sapere, con signorile equilibrio di discorso e di contegno, ma senza digressioni e divagazioni, e senza preoccupazioni di giudizi lontani, di cui debba figurar debitore agli alunni.

Il campo propriamente didattico ed educativo, quello dove debbono

convergere tutte le forze degli Istituti per riportare ed elevare la Scuola nella estimazione e nella riverenza del Paese, quello in cui e per cui la scuola ha la sua ragion d'essere, ed in cui celebra quotidianamente il suo rito, è la lezione: lezione di cose e di idee, di principi e di applicazioni, sempre nuova anche quando è ripetuta, sempre integratrice anche quando è riassunta, sempre attiva anche quando professore ed alunno non fanno che ascoltarsi a vicenda, sempre personale, anche quando si spiega o si studia in un libro di testo.

La maturità e idoneità degli allievi richiede, è vero, una più intima partecipazione all'opera del maestro e, in casa, un maggior raccoglimento e un'applicazione più ordinata; ma occorre evitare, come massimo danno e pericolo, non soltanto che tale applicazione si eserciti in lavori scritti o eccessivi o troppo frequenti o puramente riassuntivi o materiali, ma, e più, che la revisione di essi in scuola venga a sottrarre un tempo prezioso all'azione diretta del maestro, con l'effetto ancor peggiore di deformarla, compromettendone la spontaneità creativa, in che consiste il pregio essenziale dell'insegnamento. Bisogna tener ben saldo e scrupolosamente osservare che il processo formativo si attua soprattutto nella scuola e nella viva comunione spirituale tra maestro e discepolo, e che il lavoro domestico deve prescriversi fondamentalmente il fine dell'assimilazione e della preparazione alla nuova lezione del maestro, la quale deve sempre dominare il comune sforzo verso la conquista del sapere e delle attitudini.

Una scuola che esaurisse il suo compito, o lo facesse prevalentemente consistere nell'alternativa vicenda del rivedere e assegnare compiti, ascoltare lezioni o prescriverne di nuove, peggio se al fine di distribuire classificazioni, riducen-

do al minimo lo scambio vivo delle idee, l'esposizione dei fatti e delle dottrine, l'interpretazione degli scrittori, si meccanizzerebbe, venendo meno al suo compito essenziale.

Non meno degni di considerazione, sempre in rapporto alla legge della economia da cui deve essere sorretta l'azione didattica, sono gli appunti e i compiti in classe.

Il dettar appunti è un voler sottrarre la metà del tempo destinato all'insegnamento, è indizio di pigrizia, o, peggio, di vuota presunzione, quando gli appunti non sono che una copia fedele di un altro libro di testo: gli appunti che dovrebbero essere il succo concentrato del cervello del professore, risultano invece una stortura, perchè la fretta nello scrivere, le continue lacune, le parole scritte in un modo e lette o ricopiate poi in un altro, ingenerano oscurità e confusione e conseguono un contrario effetto. E tali appunti dovrebbero poi essere studiati attentamente ed alla lettera.

Il compito in classe — quando non si dia per saggio dimostrativo del profitto realizzato, nel qual caso è da ricorrervi, a lunghi intervalli, dopo una serie organica di lezioni e solo quando si sia ben certi che avrà un risultato positivo per la maggior parte degli allievi — non può avere altro fine che quello di educare negli alunni abilità e attitudini al lavoro mentale secondo un metodo e una disciplina e però non può essere condotto che con la diretta e personale collaborazione dell'insegnante, sia nei riguardi del singolo allievo che in quelli di tutta la scolaresca. Anzi esso non può nè deve essere altrimenti concepito che come « una forma di lezione », in cui prevalga bensì l'attività dello scolaro su quella del maestro, ma questa tuttavia, sempre presente, quella guidi e opportunamente illumini, contenendola dall'errore superficiale e grossolano, scaltrendo-

la negli accorgimenti, additandole difficoltà e sorreggendola a superarle, e aiutando lo sforzo in modo che segua la gioia del successo e la fiducia nella lotta.

Analoghe osservazioni sono da fare sul tema non meno importante delle « interrogazioni » che, anche quando siano svolte per il semplice accertamento del profitto, non debbono mai perdere di vista la loro principale finalità, che è quella di formare le attitudini assimilatrici ed espositive dell'alunno, e che pertanto non possono essere considerate che momento essenziale della lezione, tanto più efficace se fuso e risoluto in essa. Meno l'insegnante si preoccuperà della deduzione dei voti, che hanno un valore prevalentemente indicativo, in confronto dell'accesso alle varie specie di esami, e più facilmente e meglio si porrà in grado, nella continua e viva comunicazione spirituale con gli allievi, d'informarsi del profitto e della maturità loro, e di esprimere sicuro giudizio a suo tempo, mentre la schermaglia del voto può solo scavare un solco tra la scolaresca e gli insegnanti, ostacolando quella fusione d'anime in cui si celebra l'atto della scuola.

Così la « revisione dei compiti » — che in ogni caso, per quanto riguarda quelli di italiano, vuol essere preparata meditatamente a casa — lungi dall'assumere carattere di semplice notazione solo degli errori, che non interessa neppure il singolo alunno, non potrà non fornire materia e motivi a quegli insegnamenti che nel loro spontaneo e quasi improvviso sgorgare tra la viva attesa della scolaresca, riusciranno i più fecondi e suggestivi.

Non « punti morti », dunque, nè « soste » nell'azione didattica dovranno essere le sopra descritte operazioni, ma momenti e aspetti essenziali, armonizzati intimamente con essa, anzi tutt'uno con essa.

Inoltre è necessario che gli insegnamenti si guardino dal sovraccaricare gli alunni di lezioni e di compiti che essi siano costretti a studiare e a svolgere affrettatamente. A che giova, per esempio, obbligare i giovinetti a leggere ed a tradurre alla peggio pagine e pagine di scrittori, senza che abbiano il tempo di pensarvi su e di trarne vita e nutrimento per lo spirito?

Non chi molto insegna, ma soltanto chi bene insegna, proponendosi non d'ingombrare la mente degli alunni di cognizioni non necessarie, nè sempre utili, ma principalmente di formarli e di educarli, così che siano preparati agli alti uffici della vita civile, assolverà alla sua delicatissima ed alta missione.

L'opera dell'insegnante è anche opera di giudice, che, come tale, deve essere svolta in un'atmosfera di serenità, lungi da qualsiasi preconcetto o prevenzione o influenza esterna: nel dare il suo voto sul profitto di un alunno tenga conto del suo effettivo sapere, indipendentemente da negligenze o indiscipline che egli possa aver compiute, e per cui si sia reso anche meritevole di castigo, le quali devono in ogni caso essergli computate nel voto sulla condotta.

N. De Paula
Preside

RELAZIONE FINALE

Ho già più volte affermato, anche per iscritto, la convenienza, anzi, la necessità che non si tema di affrontare l'esperimento didattico nell'ambiente della scuola, ben si intenda con le dovute cautele. Ed anche ho sostenuto la necessità che i metodi di insegnamento nella scuola media si adeguino alle moderne esigenze didattiche, se non si vuole che la scuola rimanga indietro di fronte a quelle che sono le più recenti conquiste pedagogiche, e, quel che è peggio, non risponda più al suo carattere fondamentale, che deve essere di educare ed istruire per davvero. E' partendo da questi concetti che ho impostato e svolto il mio esperimento nell'anno scolastico ora trascorso (1950-51) ed è sforzandomi di raggiungere questi punti che l'ho condotto: qualunque ne possano essere i risultati concretati a fine d'anno nei voti degli alunni, posso dire con piena tranquillità che l'esperimento, sia pure con quelle inevitabili manchevolezze che più avanti metterò in luce, è riuscito in modo decisamente positivo.

Anzi, mi sono indotto a sperimentare solamente dopo diversi esperimenti parziali, condotti gli anni precedenti, un po' per inclinazione, un po' per precisa intenzione. Non ho però fatto per questa prova una preparazione particolare. Mi sono semplicemente disposto ad affrontare l'anno scolastico come qualsiasi altro, e posso affermare di essere giunto alla fine più ben disposto, più soddisfatto ed anche più vivamente interessato alla scuola che non avvenisse di solito. Il che, almeno nei confronti dell'insegnante, non mi par poco, e ancor più se vi si porrà come naturale contropartita un analogo interesse, una corrispondente animazione da parte dei discenti.

I presupposti dell'esperimento

sono stati questi: insegnare il gruppo delle materie letterarie (italiano, latino, storia, geografia) con metodo naturale sfruttando cioè nel modo più ampio la naturale intuizione, il desiderio di apprendere, l'attività dei discenti; utilizzare al massimo la risorsa dei vari sussidi didattici, usati e concepiti però nell'ambito stesso della classe; allargare, se possibile, tali concezioni anche nell'insegnamento delle altre materie ad opera dei colleghi; lasciare ai discenti una gran parte di responsabilità nello studio e nella disciplina, in modo da trarre il maggior frutto possibile dal punto di vista educativo. Non suppongo, nè lo presumevo, di essere riuscito in tutto: ma quello che mi è riuscito di fare è riuscito bene e in modo convincente. Non solo, ma io ne ho tratta la precisa convinzione che continuando negli studi con lo stesso metodo i discenti potrebbero giungere alla fine del corso, cioè agli esami di licenza, non soltanto preparati almeno alla pari degli altri che hanno studiato con i metodi tradizionali, ma certo psicologicamente più sviluppati, più aperti, più in grado di affrontare le difficoltà di una prova d'esame e la responsabilità del proseguimento degli studi. Nessuno vuol negare che in questo campo i risultati non si possono cogliere che a lunga scadenza; per questo, oltre che per evidenti ragioni, ho voluto iniziare il mio esperimento con una classe prima e penso che sarebbe cosa del massimo interesse la sua prosecuzione negli anni successivi.

La materia prima con cui ho lavorato non può certo essere definita eccezionale. All'inizio dell'anno mi sono trovato di fronte ad una normale classe prima maschile, composta di 31 elementi (e quindi piuttosto numerosa, classi meno numerose probabilmente darebbero risultati ancora migliori) di cui 16

convittori. I ragazzi provenivano dalle scuole più diverse, e tra essi vi erano 6 ripetenti e almeno 10 avevano sostenuto delle prove di riparazione all'esame di ammissione. Anche l'aula che ci fu destinata non era delle più felici: isolata dalle altre, in condizioni non particolarmente favorevoli di areazione e di illuminazione, separata dalla vita viva della scuola: sede abituale di studio pomeridiano dei convittori e dei numerosi semiconvittori, che quindi vi trascorrevano gran parte della giornata, soltanto grazie all'interessamento della direzione del collegio che ci ospitava poté essere munita di un semplice sistema di oscuramento per le proiezioni, e di un grande armadio per i libri e gli altri materiali. Durante l'anno le proiezioni cinematografiche furono effettuate con il proiettore in dotazione nella scuola, utilizzando i film noleggiati dalla Sez. cinem. del Provveditorato; le proiezioni fisse con un primitivo proiettore episcopico, che però ci fu consegnato molto tardi, e cioè appena in marzo, mentre avrebbe potuto rendere eccellenti servizi già prima. Per esso poi non si poté avere a disposizione con continuità lo schermo necessario con grave pregiudizio per il suo sfruttamento. Ottimo strumento di lavoro si dimostrò invece la collezione completa della Enciclopedia «Il Tesoro» dell'UTET, anche se in edizione antiquata, postaci a disposizione dalla direzione del collegio.

Una maggiore attività io avrei desiderato di poter svolgere anche fuori dei muri dell'aula, in modo da utilizzare pienamente quanto ci potevano fornire i musei ecc. e la natura stessa per agevolare l'insegnamento e renderlo più interessante. Varie circostanze, tra cui l'inclemente stagione, la frequenza delle giornate in cui per una ragione o l'altra le lezioni erano sospese, hanno impedito di poter svolgere in questo senso un lavoro degno di

considerazione. Ma già da quel poco che ho potuto fare traspare la convenienza e l'opportunità di insistere in iniziative di questo genere (passeggiate, gite, visite ecc.) purché siano svolte esclusivamente con la partecipazione di una sola classe, per diretta iniziativa o in ogni caso sotto la personale sorveglianza dell'insegnante interessato, e risultino quindi collegate senza soluzione di continuità col vivo svolgimento del programma di studio. Anche manifestazioni indette con altra intenzione possono essere almeno in parte ricondotte dall'intervento dell'insegnante allo svolgimento del programma. Ma le iniziative di scuola risultano sotto questo aspetto in generale piuttosto negative: in esse lo sforzo per il mantenimento della disciplina annulla quasi ogni possibilità di immediata compartecipazione di nozioni, fatti e considerazioni tra insegnante ed alunni, elimina cioè quella reciproca confidenza che è base per una efficace opera di insegnamento, in ispecie fuori dell'ambito ristretto della scuola. E' comunque mia opinione che molto di più in questo settore potrebbe essere fatto.

Ed eccoci ora ai principali indizi del metodo da me usato. Per maggiore chiarezza, ferme tenendo le premesse esposte più sopra, distinguerò per materia i vari insegnamenti:

Italiano: in una prima media è la materia che meglio si presta ad essere insegnata attivamente. Io mi sono limitato a richiamare con opportuni sistemi (confronto tra oggetti noti, o anche tra compagni di classe) l'attenzione dei discenti sui principali dati sensoriali e sulle diverse voci atte ad esprimerli (p. es. ho insistito sulle distinzioni tra i vari colori, e poi tra le sfumature dello stesso colore, dando ad esse i nomi appropriati). Ho fatto ricercare elementi simili a questi, e ne ho fatto risaltare il valore e

spressivo nelle letture che via via andavamo facendo. Gradatamente ho avviato i discenti a cogliere i valori affettivi delle sensazioni e delle situazioni e a rendersene conto, ad esprimerli. (Si tenga presente che i risultati sono quelli che ci si può ragionevolmente aspettare da ragazzi di 11-12 anni). Per accrescere interesse alla composizione italiana ho invitato i discenti a raccontare tutto quanto pareva loro interessante, episodi, fatterelli, piccoli avvenimenti della loro vita quotidiana, privata o di scuola. Naturalmente queste composizioni dovevano essere sempre corrette, con il seguente sistema: lo scrittore leggeva il suo componimento, e i compagni ne facevano la critica (per la forma e per il contenuto). Si veniva così ad una discussione generale, nella quale io intervenivo a chiarire, correggere, indirizzare. Di solito l'interesse per tali discussioni era molto vivo: gli elementi scarsamente attivi erano poi chiamati più spesso degli altri per sforzarli in tal modo a prendervi parte.

Le parole dubbie o ignorate erano segnate su apposito quaderno, e se ne doveva cercare la spiegazione sul vocabolario; spesso di spiegazione in spiegazione il discorso toccava gli argomenti più vari, e così tutti gli alunni erano invitati ad esporre la loro opinione, a discutere, a compiere delle piccole ricerche, sia in iscuola, sull'enciclopedia e sui dizionari, sia a casa. Le discussioni erano organizzate in modo che tutti potessero avere la parola per turno, alzando la mano; certo che molte volte la discussione tendeva a frazionarsi. Allora occorreva richiamare l'attenzione sui punti fondamentali, riassumere, ricollegare; e questo era fatto o da me, o da un alunno chiamato a tale scopo. Anche il programma di grammatica venne interamente svolto mediante esempi, proposti da me o direttamente dai discenti,

sui quali veniva poi impostata una discussione che, opportunamente diretta, conduceva in definitiva alla « scoperta » delle regole, che, soltanto allora, venivano presentate in forma organica sul testo scolastico. Gli esercizi assegnati per casa erano quasi sempre di invenzione, più raramente di applicazione delle regole così apprese.

Latino: tutto il programma è stato svolto con una successione di esempi divisi in 36 serie di cinque frasi ciascuna. In ciascuna serie, che veniva scritta da me sulla lavagna e copiata dai discenti, erano opportunamente presentate le desinenze caratteristiche di una declinazione o coniugazione verbale, o più fenomeni insieme. Ciascuna frase era poi tradotta, e si passava alla discussione, durante la quale ci si approssimava gradualmente alla definizione della regola, che veniva pure trascritta sul quaderno, spesso sotto la dettatura dell'alunno stesso che era riuscito per primo a darle una forma completa e conveniente. (Tutto il lavoro non mi è costato maggior fatica di quella richiesta da una normale preparazione alla lezione, e credo che una attenta rilettura degli esempi da me presentati potrebbe far rilevare numerose pecche di improvvisazione e di poca gradualità: malgrado questi palesi difetti, il sistema ha funzionato benissimo).

Dopo tali spiegazioni, si passava alla applicazione pratica, prima con l'invenzione di esempi simili a quelli proposti, poi sempre più complessi, raccogliendo elementi (desinenze, vocaboli, verbi) da più serie, ed infine anche con la traduzione sia dal latino, sia dall'italiano, degli esercizi proposti sul libro di testo. E' da notare che non si sono svolte lezioni appositamente dedicate all'analisi logica (le solite lezioni che guastano la prima parte dell'anno scolastico in una prima) ma le nozioni di analisi logica necessarie sono scaturite direttamen-

te dal commento delle frasi proposte nelle serie, e non vi è stata soluzione di continuità nel passaggio dalla analisi logica alla traduzione e composizione in latino.

Dalla spiegazione mediante serie sono state escluse soltanto alcune desinenze di uso meno frequente (vocativi) quando il sistema schematico delle declinazioni mi è parso già sufficientemente compreso per permettermi di abbreviare il lavoro. Così dicasi per talune eccezioni (la grammatica è stata in genere sfrondata dalle eccezioni, che sono da riservarsi per il secondo anno di latino). Più di frequente le eccezioni presentate nelle serie suscitavano dopprima esclamazioni di meraviglia, più tardi, compreso il « trucco », di soddisfazione nell'atto di metterle in chiaro.

Durante l'anno non fu mai concesso in classe l'uso del vocabolario, e neppure furono assegnate per lo studio a memoria lunghe file di vocaboli. Pure, senza sforzo, gli alunni si trovarono in possesso alla fine di un discreto patrimonio lessicale (cosa che con opportune esercitazioni potrebbe essere spinta molto più avanti: a noi fece difetto anche il tempo). Solamente durante le prove scritte in classe (che per necessità di cose dovettero seguire un poco le abitudini tradizionali) veniva concesso di consultare una unica copia del dizionario, posta a disposizione dei discenti, con l'avvertenza che ne facessero il più ristretto uso possibile.

Alcune osservazioni: il metodo da me sperimentato, è, in sostanza, il metodo francese delle schede, un po' semplificato, prima di tutto abolendo, appunto, le schede (devo dire per inciso che dove le circostanze lo rendessero possibile, l'uso delle schede, più pronte e maneggevoli dei quaderni, risulta preferibile: d'altronde le schede possono troppo facilmente andare perdute). Esperimenti di metodo na-

turale nell'insegnamento del latino, con un sistema simile più o meno a quello da me adottato, erano stati svolti già in altre scuole, ed erano venuti a mia conoscenza. Limitatamente a certi punti della sintassi, anch'io avevo sperimentato qualche cosa di simile negli anni precedenti, con buoni risultati.

Naturalmente i primi lavori di composizione latina, fatti da me e seguire quest'anno, sui quali è bene insistere molto, correggendo subito gli eventuali errori iniziali di impostazione, riuscirono meglio che, più tardi, le prove di traduzione. Ma la traduzione dal latino fu resa assai agevole dal metodo usato, tanto è vero che, se il tempo non ci fosse mancato verso la fine dell'anno scolastico, la classe intera avrebbe potuto affrontare senza eccessiva difficoltà traduzioni di facili brani di autori latini (Eutropio, Cornelio, Cesare) come molti discenti insistevano con me di poter fare.

Questi, gli aspetti positivi, senza contare la costante atmosfera di interessamento e di serenità che circondava le lezioni, rendendo forse le ore di latino le più desiderate (!). Mi sento in dovere però di precisare anche alcuni aspetti negativi, sui quali è bene portare l'attenzione. Il metodo così come è stato da me applicato era nè più nè meno che un esperimento: non c'è quindi nulla di strano se esso potrà essere corretto e migliorato, e questo appunto con l'esperienza. L'esperienza di quest'anno mi ha mostrato infatti che non conviene abbandonarsi semplicemente alla capacità di induzione dei discenti, ma che è necessario, una volta che si sia raccolta una quantità conveniente di dati, organicamente predisposti, soffermarsi a ripetere tali dati, sistemandoli con una data schematizzazione. In sostanza il metodo comporta un rovesciamento nell'ordine dell'insegnamento tradizionale. Non si dà prima lo

schema della declinazione o coniugazione, per passare poi all'applicazione pratica, ma conviene porre innanzi tutto i discenti davanti alla realtà concreta del linguaggio, e man mano che ne prendono conoscenza, riunire in tabelle e paradigmi quanto praticamente è già stato visto.

In teoria dovrebbe bastare il primo procedimento, ed infatti per un certo numero di alunni particolarmente agili di intelligenza esso è stato sufficiente nel mio esperimento per conseguire ottimi risultati, come dimostrano le votazioni delle loro prove scritte. Ma praticamente per molti ragazzi è conveniente presentare uno schema mnemonico, sotto forma appunto di una tabella o paradigma, che però, essendo costruita non più astrattamente dall'insegnante, ma tratta dalla viva esperienza dell'alunno, assumerà un valore molto più chiaro e preciso. Non mi pare inutile qui di ricordare il caso di due o tre alunni che, scadenti alla fine del secondo trimestre, con una applicazione di questo genere (uno anche attraverso lezioni private di un insegnante indirizzato da me) sono stati in grado non solo di rimediare, ma di concludere con il migliore risultato il loro corso.

Non si può parlare, dunque, di opposizione tra il metodo naturale e quello tradizionale nell'insegnamento del latino, ma solo di opportuna integrazione. Il mio sforzo, come si è visto, è stato diretto a porre i discenti in continuo contatto non con l'astratta grammatica del libro, ma con i fatti concreti del linguaggio: ne è venuta per i discenti una maggior confidenza, una maggior stabilità delle nozioni apprese, e, vorrei aggiungere, una agevolazione all'apprendimento che comporta una maggiore adattabilità all'apprendimento ulteriore. Ma questo lo dovrà dimostrare il prossimo anno. Per ora mi basti dire che l'alto numero

dei promossi in latino, scoglio abituale della prima media, se è stato una soddisfazione per insegnanti e discenti, è stato anche la prova che i ragazzi possono e devono essere avviati alla comprensione del mondo classico per una via spiritualmente più ricca e psicologicamente più efficace che non sia quella di una arida schematizzazione grammaticale, in modo che lo studio della lingua latina abbia per essi calore di vita e non rigidità e freddezza di morte.

Storia: l'intero programma è stato svolto per mezzo di relazioni scritte presentate dagli scolari stessi, che venivano esposte in classe, e poi chiarite, coordinate e collegate da me e per mezzo di discussioni collettive. Fonti per le relazioni erano i libri messi a disposizione degli allievi, i volumi della enciclopedia di classe, o personali, ecc. Il testo, che doveva essere studiato da tutti, ha servito così più che altro da canovaccio per il coordinamento delle notizie. Questo sistema mi ha permesso di tener desto un grandissimo interesse nella scolarasca, in particolare intorno a certe preminenti figure storiche; non mi sembra inutile notare che si svolgeva una vera e propria gara per farsi assegnare l'incarico di relatore, e numerose sono state sempre, di conseguenza, le relazioni volontarie, tanto che spesso non era possibile (né conveniente) leggerle tutte prima della discussione, ma era necessario che io in precedenza facessi una scelta delle migliori. Qualche cosa si è fatto in questo campo anche con proiezioni e film; ma se i mezzi a disposizione fossero migliori, sarebbe possibile senza dubbio ottenere molto di più.

Geografia: anche qui il metodo è stato essenzialmente pratico, e basato sulla diretta collaborazione degli scolari. Dovendosi trattare di geografia astronomica e generale, largo spazio hanno avuto le

raccolte di materiale, pietre, cartoline, fotografie ecc., le uscite con visione diretta di certi fenomeni (purtroppo se ne sono potute effettuare soltanto due), le proiezioni. Un solo film, e piuttosto modesto, sulla « Vicenda delle stagioni », è stato sufficiente per rendere accessibile e interessante per tutti questo argomento piuttosto scabroso. Molti fenomeni, che sul libro sarebbero rimasti vuote parole, sono stati resi vivi e interessanti con una facile esperienza diretta. L'ordine degli argomenti trattati è stato leggermente modificato rispetto a quello abituale (prima ho trattato la terra, i suoi movimenti e la sua natura, poi l'astronomia celeste), ma dato che l'ultima parte è stata svolta in fretta per l'anticipata chiusura dell'anno, non mi è possibile dire se questo abbia portato dei reali vantaggi.

Non mi sembra inutile infine ricordare che durante l'anno l'iniziativa dei singoli è stata costantemente spronata a manifestarsi con ricerche, studi, conferenze (naturalmente indirizzate e limitate alle capacità e possibilità di ragazzi di prima media). Questo mi ha permesso di ottenere una pron-

tezza, una sicurezza e capacità di esposizione, uno spirito di osservazione che, in alcuni casi, si possono definire eccezionali. Ritengo quindi che il metodo da me sperimentato, con gli opportuni adattamenti suggeriti dall'esperienza, stimolando le naturali capacità e gli interessi propri del ragazzo, e fornendogli nella scuola un ambiente che non ne reprima, ma ne accolga gli impulsi e le curiosità, guidandolo a possedere non solo un sapere mnemonico, ma i mezzi per consolidare ed approfondire questo sapere, sia più efficace e non presenti maggiori ostacoli (anzi, in molti casi li elimini) del metodo che tradizionalmente siamo abituati a veder usato nella scuola media.

Diranno i colleghi che anch'essi, suppergiù, hanno sempre fatto come me: ne sono certo, ma penso che non sia inutile fissare i caposaldi fondamentali su cui si basa il nostro lavoro, per esaminarli insieme criticamente, e ritenere ciò che vi è di buono, scartando ciò che vi è di inutile o di meno buono, nell'interesse nostro e della scuola.

Udine, luglio-agosto 1951.

Giuseppe Francescato



Non bisogna ridere finché si è solo all'esterno delle cose, ma bisogna prima entrarvi. Bisogna ridere dall'interno delle cose.

JULES RENARD (8-4-1896)

LIBRI E RIVISTE

PER LE BIBLIOTECHE MAGISTRALI

«*Has expositiones Dantis super Inferno secundum Benvenutum de Imbola emi ego Damianus de Pola, die Iovis ultima Augusti MCCCCXXIV a Johanne Augustino de Barziziis Paduae ducatos duos auri et solvi sibi. Ego tamen non darem librum hunc pro ducatis sex auri*».

Damiano Gallinetta umile maestro polese del '400: insegnò a Padova, Venezia, Udine e Treviso.

Questa rubrica è destinata a raccogliere relazioni brevi, ragguagli e indicazioni sopra libri letti. Ogni maestro è caldamente invitato a collaborarvi.

JOHN DEWEY: LE FONTI DI UNA SCIENZA DELL'EDUCAZIONE — «Nuova Italia», Firenze 1951.

La problematica di Dewey è oggi molto nota nell'ambiente della scuola italiana; essa rientra nella più ampia corrente del pragmatismo americano, corrente che trova le sue origini nell'intuizionismo del Bergson. Il volume intitolato «Le fonti di una scienza dell'educazione», in Italia apparso durante l'anno appena trascorso per i tipi della «Nuova Italia» di Firenze, si può definire, nella vasta opera del filosofo americano, oggi più che ottuagenario, come una sintetica esposizione della più generale visione dei problemi educativi che interessano l'autore, visti dal punto di vista della costruzione di una scienza.

Egli così prende le mosse dal concetto di scienza che definisce come «esistenza di metodi sistematici di ricerca i quali... applicati ad un complesso di fatti ci consentono di meglio comprenderli e dominarli... in maniera meno confusa ed abitudinaria» (pag. 2).

Tale concetto fatto valere nel campo educativo dovrebbe darci in generale una scienza dell'educazione tale da metterci in grado di prendere esattamente i risultati che nel suo campo si devono ottenere.

Ma come ognuno sa la scienza è

eminentemente un processo quantitativo inventato dall'uomo che ne usa come di strumento intellettuale per l'analisi dell'esperienza (pag. 22), ed è a questo punto che il lettore può essere colto dall'imbarazzo chiedendosi come mai una attività eminentemente qualitativa come quella umana, possa essere chiusa e sistemata entro leggi quantitative. E l'autore se ne rende ben conto per cui gira l'ostacolo dichiarando che «l'educazione è un'arte nella quale gli elementi scientifici vengono progressivamente incorporati» (pag. 6) elementi, che pur utilissimi all'insegnante, non potranno mai costituire una legge permanente o una regola d'azione, (pag. 11) e avranno un senso solo per il suo atteggiamento (pag. 11).

La soluzione dell'antitesi arte-scienza avviene così attraverso un processo armonico di interazione reciproca.

La scienza dell'educazione, in quanto verte sull'uomo, non può appropriarsi di tecniche derivate dalle altre scienze (quantitative) poichè è impossibile «esprimere i fenomeni mentali e psicologici in termini di unità di spazio, tempo, moto e massa» (pag. 15). La conclusione è imbarazzante: «nell'educazione (intesa come scienza) noi non sappiamo cosa andiamo misurando» (pag. 15) ed appunto perciò è necessaria una salda teoria, un'ipotesi, che ci permetta di eseguire la verifica nel mondo educativo. Il fatto educativo si risolve così in una questione di metodo, in un tentativo senza fine di agire indiretta-

mente sugli elementi della scuola, perfezionando continuamente i processi ed escogitandone di nuovi, per controllare efficacemente i primi. In generale cioè la teoria scientifica è uno strumento intellettuale che permette un perfezionamento del procedimento pratico, ma non è mai il procedimento stesso (pag. 23). Le fonti principali per costruire questa scienza si devono ricavare dalle altre scienze ed in particolare da quelle psicologiche e sociali. La scienza dell'educazione non ha così un suo proprio contenuto ma s'confina in tutti i contenuti. Nella questione tra mezzi e fini si osserva che « *i fini devono essere prestabiliti alla luce di mezzi disponibili* » (pag. 22) pena cattivi risultati. Ma la teoria educativa non viene data: si danno invece le fonti presso le quali la detta teoria potrà essere trovata. Tali fonti sono: la biologia, la psicologia, la sociologia e quel tanto delle altre scienze che possa essere utile allo scopo. La conclusione del saggio si risolve in una serie di suggerimenti che dovrebbero fornire l'indirizzo per la ricerca autentica che si dovrebbe effettuare presso i docenti attivi, i quali realmente vivono i problemi dell'educazione.

E' di sommo interesse osservare come ad un certo punto il Dewey proclami l'alto valore delle relazioni sia didattiche sia amministrative fatte dagli insegnanti, relazioni che come egli le chiama sono una « *miniera inesplorata* » per l'opera del teorico ed aiutano l'intelligenza dell'insegnante, la quale intelligenza « *dipende dalla misura in cui egli tien conto delle variabili che intervengono nel fatto educativo e che non appaiono legate in modo evidente al suo compito immediato* » (pag. 47).

PAUL GEORGE MUNCH: LA MIA PICCOLA LIETA BRIGATA - Traduzione di Nerina Zanella Moro - Ed. « La Scuola », Brescia, L. 450.

Ho scritto al Munch appena letto il suo libro « *La mia piccola lieta brigata* », senza neppure tirare in ballo... la malinconia sottilmente ironica di Heine, i fantasiosi sorrisi ariosteschi, la penetrante causticità di Aristofane, con cui si è già incensato — e un po' enfaticamente — al suo spirito

d'idealista e di poeta attivo e fattivo. Tuttavia ho fede d'essere riuscita con le mie povere parole a convincerlo di come e perchè io l'abbia capito.

Munch è un uomo felice e gliel'ho detto, perchè nella sua scuola non porta la gioia facilonza degli ottimisti paradossali, ma dalla scuola attinge la gioia, che poi ridona, e che gli viene dall'amore e dalla fede, dall'ansia e dalla soddisfazione di sentire la propria opera e tutta la vita altamente utili e responsabili alla società, attraverso le creature che gli ha affidato.

E queste sue creature ci balzano incontro allegre, vive e palpitanti come i nostri stessi ragazzi di ogni giorno. Hanno l'identica sete di gioia, le medesime malizie, gli entusiasmi, le millanterie, le viltà, le tendenze dei fanciulli dai sette ai dieci anni di tutto il mondo. Come loro rimangono freddini freddini al mircolo dei germogli e dei boccioli della primavera, ma improvvisamente scattano, e s'illuminano e s'accendono al volo ronzante dei maggiolini; li catturano con audacia e con pericolo, li barattano in una propria Borsa al cambio... delle sbirciate passate o future consentite nel quaderno di aritmetica, della disobbedienza al Maestro, inevitabile, all'inseguimento e alla conquista, e perfino dei pochi sorsi di limonata che il compagno morto di sete finalmente tracanna, mentre gli si contano in gola: « Uno... Due... Tre... » a ogni deglutizione. Poi, per farla in barba alle signorine schizzinose, per un altro attimo di gioia nuova, non indugiano a mollare la preda, per cui un minuto prima avrebbero dato un regno.

Questo dei maggiolini è uno dei bozzetti più belli per i concetti e la forma. Con una descrizione mirabile, tutta vivacità e freschezza il Munch ci rivela tutta la sua magnifica conoscenza dei suoi ragazzi a cui è pervenuto ora con l'osservazione furtiva, ora con la vicinanza, da buon compagno, che, non solo intuisce, tollera e comprende, ma vuole giocare e ridere e godere con loro.

« *La mia piccola lieta brigata* », come del resto ogni libro del Munch, non è un trattato di pura pedagogia. Forse basterebbe a convincersene quanto ho detto dei suoi ragazzi. Gli alunni dei pedagogisti, che hanno in-

ventato qualche metodo nuovo — o che per lo meno lo credono — escono dai libri dei loro esperimenti così storpiati e rullati e falsati da far dispetto e pietà a chi ama quelli «veri».

Il Munch non scopre né inventa niente di nuovo — meno male! — ma da pioniere applica il metodo veramente attivo, veramente naturale, cioè basato sulle verità psicologiche, con le fortunate risorse della sua intelligenza, della sua sensibilità, della sua forza e soprattutto della sua passione.

Nelle scene che trapianta nel suo diario non c'è mai neppure l'accento alla fatica o alla disillusione, anche quando ci si mostra assorto nello studio dei tipi più strani o nell'esperimento o sorridente e pensoso di ironia innanzi ai commenti dei genitori, degli zii e... perfino degli inquilini dei suoi ragazzi scettici o fanatici, adulatori o saccenti, proprio come gli adulti che circondano i nostri scolari.

Munch è sempre ugualmente sereno, perché ha fiducia in se stesso e nel potere dell'educazione intesa come scienza e soprattutto come arte. Con la sua brigata non si accontenta della sua serenità, ma vuole la propria gioia, perché... sa di averla già nel cuore — da poeta — e di poterla accogliere e riflettere intorno a sé, come se fosse anche lui un fanciullo che chiede a ogni momento d'essere lieto, anzi allegro.

La piccola lieta brigata sfoga l'istintiva sete di gioia di tutti i ragazzi come e dove può, nell'assoluta verità dell'anima e delle tendenze, sia pure con la bugia di Erich, che inventa l'attesa di un pallone, per ingraziarsi i compagni che lo trascurano, o con l'audacia e l'acutezza di Heiner che, per molti giorni e, predisponendo il riparo a ogni pericolo, marina la scuola: quella gioiosa?! Quella del Munch?! Sì, perché anche essa non può essere sempre solo gioia, almeno a chi vi si trascina immaturo e pungolato dalla stupida ambizione dei parenti.

«Il Donare dei bambini» è uno specchio di purissima acqua di fonte. I bambini s'illuminano all'idea di dare a chi soffre... finché dare non significhi privarsi di qualche cosa che sta veramente a cuore, «Il senso del sacrificio» dice a ragione il Munch, «non è concepito a quella età»; i

bambini dai sette ai dieci anni «non sono maturi per quello spirito, né per la volontà alla rinuncia», filano scuse e inventano espedienti da sbalordire, per scrollare da sé ogni proposta che sorpassi le parole. Il Maestro li osserva nella schermaglia del sembrare e dell'essere e conclude: «Renderli capaci di ciò non è dato all'insegnamento, né alle belle sentenze morali. I caratteri si maturano soltanto sotto una forte e vigile scorta, nella vita cameratesca, con la maturità del sesso».

E dire che a noi — poveretti — davano a intendere come vera la storia del bambino che getta tra le braccia del mendicante il dono gelosissimo atteso per mesi interi!... e quelli che dipanavano queste belle bugie, forse arrivavano a convincersi di fare o di voler fare così, di noi, altrettanti bambini buoni? anacronistici e prodigiosi!!!

La psicologia e la didattica del Munch affermano invece: «Il maestro si rivela nella limitazione», e io aggiungo: che attende, vigila, rispetta la formazione e la manifestazione d'ogni facoltà morale, intellettuale, fisica.

Tutti gli esperimenti che sgorgano interessanti e divertenti da quest'ultimo libro del Munch riflettono la sua acutissima conoscenza della psiche del fanciullo, la sua vicinanza spirituale con lui, la sua poetica sensibilità nell'indovinarlo, nel sentirlo e nel rifletterlo. L'esperimento del «Cactus Barba di camoscio» la relazione «Dal fruttivendolo» il giuoco «Dal parrucchiere» sono magnifici esempi della pratica del metodo attivo. Quel pennello da barba piantato come un cactus dal maestro e osservato e innaffiato e scoperto da tutta la classe sono sicura che... non andrebbe giù ai vecchi insegnanti di una volta, fanatici dell'assoluta fiducia degli alunni verso il loro maestro. Nella scuola intelligentemente attiva la fiducia non è minata da queste prove e il maestro può... giocare la sua brigata dimostrandole il perché poi, per portarla a riconoscere il valore dell'osservazione, dell'intuizione e della persuasione dirette e personali.

Del resto non bisogna dimenticare l'accortezza con cui il Maestro ha preparato il tiro, portando i fanciulli ad affermare di aver visto e toccato

mille volte il pennello birbone. Che sia stato proprio Ervin, il candidato alla classe differenziale, a scoprire il trucco, può sembrare anche strano e lo è infatti, se induce il Maestro a mutare giudizio verso di lui. Nei compagni lo stordimento, l'umiltà... lo scorno. Senza chiacchiere, come la lezione più bella per imparare a vedere e a guardare da soli e... a non essere imbrogliati.

La vita reale gioca tali tiri da ritenere naturale che la scuola di oggi insegni a parare almeno quelli, che, in un certo senso, dipendono dalle nostre oneste facoltà.

La relazione spontanea della brigata è veramente spontanea vera e viva. I ragazzi osservano con diligenza scrupolosa ciò che per loro è degno di interesse e suscita diletto e lo esprimono, con chiarezza e disinvoltura. Bravi! Li ho lodati ai Munch con tutto il mio fervore, proprio perché io non trovo nelle loro composizioni niente di prodigioso.

I maestri, che hanno studiato a fondo il metodo attivo e l'hanno sperimentato a lungo e con passione nella loro scuola, apprezzano gli scritti della brigata e soprattutto l'opera del suo maestro, perché sanno... almeno indovinare la molteplicità dei mezzi, la vivacità, la fantasia, la sensibilità e l'acume psicologico con cui a poco a poco egli è riuscito a guidare e a svegliare nel fanciullo il potere di guardare e di osservare, di sezionare, di cogliere e di dirci le cose, le scene e i fatti in mezzo a cui pure egli vive.

Quella magnifica lezione « Dal parrucchiere » è la conferma di tutti i mezzi intelligenti e remoti con cui a poco a poco si giunge alla più fresca spontaneità. Bambini e bambine entrano nella bottega improvvisata: giocano e comprano saponi, profumi e borotalco o chiedono d'essere rasati, o ondulati, o tinti e non s'accorgono che passano in rivista tutte le cose che il parrucchiere vende o fa e di cui imparano il vocabolo con proprietà e purezza (nome e verbo).

Tutti possono entrare — perché? per pulire i vetri... per proporre acquisti, per protestare, per infliggere multe. Non c'è il riflesso di tutta la verità della vita e del lavoro di uno, concatenati a quelli dei molti? I dialoghi che ne derivano sono un bell'e-

sempio di composizione orale. Confesso che, per bambini di seconda, mi sono sembrati un pochino abbondanti e brillanti, specialmente quelli intessuti fra il parrucchiere maestro e i tre giovani che si popongono come suoi aiutanti, sui requisiti del mestiere, ma il Munch ammette di esaurire la lezione in più riprese e i bambini, per giocare meglio, coglieranno ogni giorno osservazioni e conoscenze... umorismo... e barzellette.

E se poi qualche domanda o qualche risposta venissero condotte anche da lui, non è egli il compagno della brigata? e non abbiamo detto che l'osservare, l'investigare e lo scoprire vanno diretti, guidati ed educati a poco a poco?

Nello stesso bozzetto, così, quasi scherzando, il Munch dimostra come si concatenano le lezioni e, fermandosi nella bottega innanzi a una sola merce ci dona il più bello schema per l'insegnamento spontaneo della grammatica viva. Quell'accostare al sapone gli oggetti più disparati (la palla, la mela, l'uovo, la patata, ecc.) guida i più piccolini a guardare le cose, e a compararle fra loro, per dedurne tutte, tutte le qualità.

Più tardi la comparazione sgorga dal gioco ripreso nella bottega, da quell'esame del parrucchiere ai candidati aiutanti (che mi è sembrato un po' straordinario), dal bilancio finale delle caratteristiche individuali prima di decidersi e di scegliere (questo è pulito: quello è più pulito: uno è abile, l'altro più abile, il terzo è il più abile).

Il libro va letto! Concludo senza nemmeno una battuta di marcia trionfale e, come nella mia lettera, ringrazio ancora il Munch anche perché ha donato ai migliori di noi la fede e il conforto di riconoscere ancora, e nonostante tutto, che quello del maestro può essere anche oggi opera di scienza, d'arte e di poesia.

NAYR ZACCHILLI VANELLI

J. A. HADFIELD: PSICOLOGIA E IGIENE MENTALE - Casini Editore, Roma, 1951, L. 2200.

Questa vasta ed esauriente opera, tradotta recentemente dall'inglese da Giorgio Levi, se non può trovar posto nelle biblioteche magistrali, per il suo

alto prezzo, lo potrebbe trovare agevolmente nelle biblioteche di Circolo; (insisto a pensare, o a illudermi, che le biblioteche magistrali locali, e quelle, che dovrebbero essere meglio fornite, di Circolo, possano essere avviate con modeste sottoscrizioni mensili degli insegnanti).

« Questo libro descrive l'origine dei disordini, del comportamento e delle psiconeurosi, soprattutto rispetto alle loro cause nella prima infanzia. La maggior parte degli psicologi è ora d'accordo che tali disordini, come l'isterismo, le deviazioni sessuali, le ossessioni e gli stati di ansietà, così come parecchi disordini nel comportamento e le attitudini alla delinquenza, hanno le loro radici nell'esperienza dell'infanzia. Si rende quindi possibile, curando in precedenza tali aberrazioni, di impedire che esse si trasformino in disordini neurotici che richiederebbero anni di cura.

« Questo libro si propone di descrivere le cause prime di tali disordini e la loro cura, ma soprattutto la loro prevenzione. La salute mentale non è affidata solo al medico, ma anche al sacerdote, al maestro ed ai genitori, e perciò questo libro è stato scritto per essere letto da tutti. Esso riassume i risultati di oltre trent'anni di esperienze nella cura di ammalati di disordini della psiche, e in ogni caso è illustrato da esempi clinici ».

RICCARDO BACCHELLI: LA COMETA
- Rizzoli, 1951, L. 750.

Conoscere di Bacchelli solo il nome, non l'opera, penso sia colpa piuttosto grave per un « italiano provveduto »; per un maestro italiano, grave in modo particolare. Riccardo Bacchelli è infatti, tra gli scrittori nostri, il più sostanzioso e certo il più complesso.

I suoi romanzi hanno tutti qualche cosa di regale e di impetuoso: fiumi che un dio agita e governa, facendoli scorrere copiosi sempre, ora turbolenti ed ora in una grande pace.

I colleghi che non avessero letto niente di Bacchelli (saranno due o tre, immagino), leggano per primo il Pianto del figlio di Lais, storia di un antico incommensurabile amore; passino poi ad azzannare il Mulino del Po, ponderoso certo, ma lavorato a dovere, di complessione robustissima,

e di tempra adamantina.

Poi, non avranno più bisogno di consigli.

La Cometa è una tragicommedia. Un lestofante inganna un sempliciotto, suggestionandolo con la paura del finimondo. La paura del finimondo e l'attesa del suo avvento si diffondono per la città, creando quella particolare psicosi di guerra, che tutti conosciamo.

Accanto al Bacchelli narratore e poeta in prosa, c'è il Bacchelli che ha scritto, e forse scrive, poesie in versi. Riporto una sua lieve e breve lirica, apparsa in « Portici », quaderni di lettere e arti diretti da Gino Tibalducci, editi dal benemerito Capelli:

*Ammiro le farfalle, che lor breve
vita sia tanto amica della morte.*

*Frali e dipinte, l'aria se le porta,
cotesta schiatta lieve
che accorre alla sua sorte
uguale e sempre corta,*

*sia quando luce varia è che le tenta
sia che le chiami un fuoco nella notte.*

*E con quel vivo e silente volare,
e su quell'ali d'anima s'attentano
a mettersi per mare.*

**PIETRO PANCRAZI: NEL GIARDINO
DI CANDIDO.** — Le Monnier, Firenze, L. 700.

Pietro Pancrazi circonda i libri e gli autori che legge di una simpatia così intelligente e di una così squisita bontà che chi legge Pancrazi è indotto ad amare Pancrazi e i libri e gli autori che Pancrazi presenta.

Pancrazi vuol convincere il lettore di due cose, della prima espressamente e per scopo diretto, della seconda tacitamente e in modo indiretto: 1) la nostra letteratura non è « noiosa » come si crede, come si è imparato a credere a scuola; 2) la critica non è arcigna violenta ed inutile: può essere mite serena e giovevole (come quella di Pancrazi).

Uno può non aver letto i libri di cui il nostro umanissimo critico gli viene, con molta discrezione, parlando; uno può non conoscere, neanche di nome, l'autore del quale gli viene rivelando il segreto; eppure leggere Pancrazi gli sarà sempre cosa utile e, particolare molto importante, grata.

Il volume che si presenta, di pagg. 268, contiene brevi saggi su 29 au-

tori: dal Sacchetti al Manzoni, dal Guicciardini al Tommaseo, dal Burchiello al Giusti. Leggilo, collega: sarai forse invogliato a leggere o rileggere anche gli autori di cui, con tanto limpido amore, Pancrazi qui parla.

PIETRO PANCRAZI: UN AMOROSO INCONTRO. — Le Monnier, Firenze, 1951, L. 600.

L'incontro del Carducci con Annie Vivanti è definito dal Pancrazi « uno dei più famosi tra poeti e artisti dell'ultimo ottocento ».

La prima parte di questo volumetto raccoglie « i due epistolari, spesso tenui, a tratti arguti, e nelle ultime lettere fortemente poetici »; la seconda i Ricordi di Annie Vivanti.

Le lettere sono accompagnate « di poco discorso » del Pancrazi, e « appena di qualche data o notizia che aiuti l'intendere ».

Dal breve epistolario, presentato con finezza grande, balza la storia degli ultimi anni del Carducci dal 1890 alla fine. La Vivanti morì a Torino il 20 febbraio 1942; « e, per essere lei israelita, ai tanti memori amici che aveva, artisti, scrittori e giornalisti, non fu concesso farne pubblico ricordo. Tutti e tutto sparito. Anche perciò, sulla scorta di queste lettere, — dice Pancrazi —, mi piacque poter un momento ricondurre l'immagine di questa donna geniale nella avventura che fu sua, tra la gente e nella gentilezza sua e del suo tempo ».

« Batto alla chiusa imposta con un
[ramicello di fiori
glauchi ed azzurri come i tuoi occhi,
[o Annie...

« Orso umano che sali da' piani fu-
[manti di tedio,
noi la ti demmo: aveva gli occhi co-
[lor del mare.
Or te ne vieni solo. Che festi di no-
[stra sorella?
l'hai divorata? — E fise riguardavan
[pur me.
— No, terribili Fate, no, soavi Ninfe,
[lo giuro:
ella è volata fuori della veduta mia ».

LUCIO D'AMBRA: IL POETA IN MEZZO ALLA CIPRIA. — Zanichelli, Bologna, 1945, L. 400.

E' la vita di Giuseppe Parini, narrata da un romanziere. Si legge d'un

fiato, perchè è scritta in punto di penna, con amabilità grande e molta discrezione: problemi gravi non ne affronta. Qua e là dà fastidio l'Italia di maniera tempo addietro: Parini nasce e muore — si può dire — col benedetto nome sulle labbra. Ci sono Parini padre, venditore di sete brianzole, la buonanima della zia Lattuada, il canonico Agudio, anima candida e generosa, padre Branda e padre Bandiera, frati iracondi, il duca Gabrio e la duchessa Maria Vittoria, la « Cochina », cantante grande, la Pelosini bellissima, il musicista Sammartini e madamigella sua figlia, quella degli schiaffi. Sette belle pagine sono dedicate al celebre capitolo per il canonico Agudio: un accattonaggio in terza rima che sa poco di poesia e molto di fame. Mecenate il buon canonico vien fuori il Mattino: « deinde irae » ma anche la fama. I Verri, uno a favore l'altro contro il Parini: Baretti e Goldoni favorevoli, favorevoli tanti altri, anche altolocati, il conte Firmian. Un intero capitolo dedicato alla « Caduta »: dispiace qua e là. Bonaria la storia delle lenzuola, una favola. Ugo Foscolo, il caro Coq, il gallo, sminuito e, in parte, ridicolo. La rivoluzione francese, le vesti alla ghiottina ecc. Il ritorno degli Austro Russi, l'ultima giornata terrena.

Tanti personaggi, tanti fatti, tanti paesi; e non una pagina troppo affollata, non un capitolo greve: tutto fluisce amabilissimamente, nell'aerea visione, nello stile chiaro, nell'ispirazione un po' frivola, nell'intonazione monocorde del caro Lucio d'Ambra, fu accademico d'Italia.

STEFANO DE LA BOETIE: IL CONTR'UNO - Traduzione di P. Fanfani a cura di Pietro Pancrazi. — Firenze, F. Le Monnier, 1951, L. 300.

Ai giovani maestri bisognerebbe far leggere e meditare questo opuscolo giovanile del candido e genialissimo signor de la Boétie, amico del cuore di Montaigne.

E' un elogio appassionato della « libertà », un'invettiva contro il dispotismo e la sconcertante tendenza degli uomini a farsi schiavi. Libretto altamente educativo, come altamente educativa e moralmente ricca di suggestioni, e, nella sua pienezza di umanità, commovente, è « la lettera che il

signor de Montaigne scrisse al signor de Montaigne suo padre dove si raccontano alcune singolarità cui egli notò nel corso della malattia e nella morte del fu signor de la Boëtie»; lettera che suggella, in un profilo d'antica dignità, la figura che del de la Boëtie il lettore è venuto formandosi nel leggere la fervida operetta.

LUIGI SANTUCCI: LO ZIO PRETE.
— Mondadori, L. 500.

Il mondo degli ecclesiastici (chiese, canoniche e sacristie) innamora Santucci, per quel che di misterioso racchiude in sé.

C'è un altro e ben noto scrittore italiano che del prete sente altamente — e per via di fantasmi: Nicola Lisi. Ma Lisi è in altra posizione psicologica: tutto serafico in ardore.

Santucci ha più di terrestre limo: tenta la satira e la caricatura, ma inutilmente, ché il mondo che persegue col suo spiedo, finisce sempre per conquiderlo.

Questa pagina è assai significativa: « Ci sarà, per ciascuno di noi, un giorno in cui qualcuno uscirà di casa nostra e cercherà un prete tra la folla e i tram come si cerca un cocchiere col suo brum. Un prete qualsiasi, anche sconosciuto. « Cocchiere, cocchiere... quanto mi prende per portare in paradiso mio padre, mio zio, il mio padrone? » « Non prendo nulla. Basta che dica una piccola preghiera. Dove si trova? », risponderà il prete cocchiere. E si infilerà nero nero su per le scale. »

Se tra i maestri sussistesse qualche anticlericale di vecchio stampo, questo libro gli farà bene.

Il libro non è invece consigliabile ai veri credenti, perché l'autore piuttosto che un credente, è un vagheggiatore, pensoso a volte e a volte spensierato, di uomini di chiesa, e di cose, — più che di problemi, — attinenti alla religione.

ARDENGO SOFFICI: L'UVA E LA CROCE - Autoritratto d'artista italiano nel quadro del suo tempo. — Vallecchi Editore, Firenze, 1951, L. 900.

Soffici racconta qui la sua infanzia in uno stile calmo e schietto, con una andatura cordiale e tuttavia solenne.

Ci sono pagine di alta poesia. Una ce n'è d'importanza — senza volere e parere — pedagogica e didattica; quella in cui parla del metodo tenuto dal secondo maestro nell'insegnargli la lingua italiana (57).

Si veda anche a pag. 32 il bellissimo « paese » che ha un tono e un'aria quasi manzoniani.

Soffici — come è noto — è anche pittore: in questo libro, come negli altri suoi, i colori sono adoperati con grande profusione, a meraviglia bene.

« La scoperta della vita » da parte di un fanciullo è il tema fondamentale del libro: mi pare che anche come semplice tema possa interessare i maestri.

ANONIMO: FARSA DELL'UOMO CHE SI VUOL QUIETARE E VIVERE SENZA PENSIERI a cura di Benedetto Croce. — La Monnier, Firenze, L. 400.

Il Croce nel 1947 pubblicava presso la casa editrice Hoepli, in ristretta edizione, questa farsa, e la ripubblicava nel dicembre 1950 presso l'editore Le Monnier di Firenze.

Sul frontespizio dell'edizione del 1520 (Biblioteca Nazionale di Firenze - fondo Landau - Finaly) si legge: « Questa è una farsa recitata agli eccellenti Signori di Firenze nella quale si dimostra che in qualunque grado che l'homo sia non si può quietare et vivere senza pensieri ».

Fu scritta e recitata verso il secondo o terzo decennio del secolo decimosesto. Il D'Ancona indicava e il Croce indica come presunto autore del componimento Maestro Iacopo di Niccolò del Polta, detto il Bientina, vissuto dal 1473 al 1539, di professione chirurgo, ma anche « araldo di palazzo » della Signoria.

C'è in questa farsa lo spirito ammonitivo e didascalico delle Sacre Rappresentazioni. Le verità non vi sono allegorizzate, ma esemplificate in personaggi e in azioni.

Rinaldo, ricco e figlio di mercante, trova la mercatura fastidiosa e pericolosa: vuol vivere senza pensieri, abbandona la mercatura e si dà ai godimenti; deluso, tenta le gioie familiari; anche queste lo deludono; si compra un titolo di Signore, peggio ancora; si fa frate, ma la vita senza

pensieri non la trova, poichè non c'è: la camicia dell'uomo felice!

C'è un Adriano che via via vuol convincerlo di questa verità — la vita senza pensieri non esiste, — ma è tempo perso: Rinaldo è sì fatuo e come stordito e incantato dalla sciocca mania, che nulla sente. Gli occhi sulla realtà della vita glieli apriranno « due galeotti con ferri e catene scappati di galea ». Non gli faranno ragionamenti difficili o intensi: gli diranno che l'inquietudine d'animo la prova chi non ha bisogno di trafficare per i bisogni del corpo o chi mette l'anima in cupidigie e contingenze mondane.

Il Croce osserva: « l'ammonimento di cui risuona (questa farsa) potrà riuscire alquanto fastidioso a chi ancora oggi indugia nel sogno della « vita senza pensieri », cioè senza doveri e travagli di doveri i quali se si vuol dimenticarli provvedono da sé a farsi ricordare ».

G. B. ANGIOLETTI: UN EUROPEO D'ITALIA (*Inchiesta in occidente*) - Ed. Radio Italiana, L. 500.

Se il maestro italiano ha fede nelle forze della cultura e nel valore dell'intelligenza, dalla lettura di questo mirabile libro ricaverà conforto e sprone.

« Intellettuale » è parola sospetta, ma non ne esistono altre che offrano il vantaggio di comprendere numerose categorie di persone: dai poeti ai filosofi, dagli artisti agli scienziati, dai docenti ai giuristi, e così via.

Gli intellettuali sono stati le grandi vittime dei rivolgimenti politici e delle guerre « totali ». Testimoni molesti di tante follie, infamie, sopraffazioni dei capi, e giudici severi di errori, essi soltanto avrebbero potuto, se lasciati liberi, sventare nuovi soprusi e incitare i popoli alla ragione e ad una leale reciproca amicizia.

Furono invece perseguitati.

I superstiti si ritrovarono dopo il 1945:

« Invano molti tra loro cercarono rifugio nelle sterminate foreste, — tutte eguali, tutte curvantesi al soffio dello stesso vento — della moltitudine. Pure là dentro furono presto scovati dagli attivisti dei vari partiti, i quali pretesero da loro una partecipazione costante alla « vita », un

« impegno » sociale che rasentasse la dedizione ai gusti e ai voleri collettivi, una rinuncia esemplare a quel raccoglimento così a lungo sognato, e che, dopo tante traversie, li avrebbe aiutati a compir l'opera interrotta ».

Questo libro è un elogio assai elevato della funzione degli intellettuali nella vita moderna e un inno alla nostra non retorica e a nessuno immitte civiltà d'italiani d'Europa.

PAOLO TOSCHI: IL FOLKLORE - Universale Studium, Roma dicembre 1951, L. 200.

L'impegno dell'autore è stato quello di attuare nel miglior modo entrambi i termini del binomio « divulgazione scientifica ». Si è sforzato cioè di esporre i risultati ultimi e più sicuri delle ricche indagini scientifiche sul folklore, in maniera chiara e piana, così da rendere la materia accessibile ai non specializzati.

Per chi volesse farsi una vera e propria cultura sul folklore, l'autore ha raccolto, in fondo ad ogni capitolo, una bibliografia particolare, e in fondo al volume, una bibliografia generale.

I maestri sono invitati a leggere questo libretto: aprirà loro molte nuove vie per una più completa conoscenza dell'ambiente e della psicologia popolare, conoscenza loro richiesta, a gran voce, dagli attuali programmi.

PAOLO BREZZI: UNIVERSALE STUDIUM - Roma dicembre 1951, L. 200.

Non è una storia dei papi, si piuttosto una indagine sulla evoluzione dell'idea papale.

Anche in fondo a questo volumetto il lettore troverà una molto opportuna bibliografia, che gli darà modo di orientarsi per continuare ed ampliare, per conto suo, la ricerca sul medesimo tema o su temi contigui.

I maestri sono scarsi studiosi di storia: forse dipende da ciò la loro poco salda e niente vigorosa forma mentis. E' necessità indilazionabile che presso ogni scuola sorga la biblioteca magistrale, e che alla stessa vengano assegnati non pochi volumi di storia.

Sempre della Universale Studium, Roma, L. 200 sono:

MARIO PUPPO: IL ROMANTICISMO; ATTILIO FRAJESE: LA MATEMATICA NEL MONDO ANTICO.

Nelle biblioteche magistrali dovrebbero trovare posto entrambi.

BRUNO MIGLIORINI: CHE COS'E' UN VOCABOLARIO. — Biblioteca del saggiaiore. — Le Monnier, Firenze, 1951, L. 450.

Volumetto che presenta i problemi fondamentali della lessicografia, con particolare riguardo alla lingua italiana, in modo piano e piacevole. Siamo di fronte cioè a uno specialista della materia non solo, ma anche a uno scrittore di garbo.

« Racconta una storiella che una volta a Costantinopoli si stava diffondendo l'idrofobia; e il sultano, che ne aveva una grandissima paura, si affrettò a comprare tutti i cani della città. A chi gli domandava il perché, rispose che « il cane non morde il padrone ». E fin qui lo scrittore. Ma poi: « Come da tante altre storielle, anche da questa si può cavare un insegnamento linguistico: l'umorista scherza, (oltre che sul valore che un proverbio morale può avere come norma), sui significati solo in parte coincidenti che ha la parola padrone: non basta comprare un cane per diventarne il « padrone », nel senso in cui il proverbio intende la parola »; e qui comincia lo studioso.

LE VOCI DEI GRANDI. — Analisi e sintesi di opere di letteratura e filosofia dirette da Maria Maggi. Da L. 250 a 300 il volume. Cappelli.

« La collezione "Le voci dei grandi" si propone, come annuncia il sottotitolo, non di riassumerne, com'è compito di altre collezioni divulgative, in cenni sommari, notizie biografiche e bibliografiche di autori, ma, al contrario, di approfondire la conoscenza e di penetrare il valore di ciascuna opera, dopo averne rintracciato o scoperto analiticamente i significati essenziali, i trapassi difficili e spesso sottintesi ».

La Collana vuole « soddisfare la cu-

riosità delle persone colte non specializzate in materia ».

Le biblioteche magistrali potranno acquistare i seguenti volumi:

MAGGI: « Leopardi poeta ».

DE LAURENTIS: « Vittorio Alfieri ».

GIANNAZZA: « Manzoni poeta ».

BOCCALARO: « Poeti e prosatori romantici ».

MAGGI: « Foscolo poeta ».

STOPPINO: « Leopardi prosatore ».

BATANI: « Francesco Petrarca ».

BOCCALARO: « Angelo Poliziano ».

LA GIOSTRA DEI SETTE SAVI (*Enciclopedia dei Ragazzi*) — Principato Editore (2 volumi) L. 15.000.

I magnifici disegni, le nitide fotografie e la forma piana dell'espressione conquisteranno subito i nostri figlioli. La materia trattata è suddivisa, nei due volumi, in tanti piccoli capitoli ognuno dei quali abbraccia un particolare ramo dello scibile. Accanto alle notizie storiche, scientifiche, letterarie, vi sono anche giuochi e passatempi.

L'enciclopedia tratta anche delle ultime conquiste nel campo delle scienze.

La veste tipografica è una delle migliori della moderna arte libraria.

LEONILDE LODI: BIMBI LIETI, SANI, FORTI. — Ediz. S.E.I. Torino, L. 750.

Volume particolarmente adatto per l'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole materne e nelle prime tre classi delle elementari.

Tratta dell'educazione fisica spontanea, libera, naturale, « scoperta » dallo scolaro. Col metodo Lodi il bimbo viene educato attraverso la pratica gioiosa del complesso delle attività della sua vita di ogni giorno.

Il testo è rallegrato da 340 nitide immagini di scene le più varie (animali, piante, fatti storici ecc.) dalle quali sono ricavate o adattate altrettante esercitazioni di « razionale » cultura fisica.

Non mancano le nozioni e gli esercizi relativi alla ginnastica preventiva, compensativa, correttiva, prescritti dagli attuali programmi ministeriali.

DOROTY LA SALLE: L'EDUCAZIONE FISICA DEI BAMBINI. — Editore Longanesi e C. Milano, L. 850.

Testo particolarmente adatto per una e. f. «utilitaria», riguardante i giochi presportivi, sportivi e di atletica.

Il modo educativo di La Salle è compreso nella proposizione del Fondatore dei giochi olimpici moderni, barone de Coubertin: «quello che importa nei giochi non è il vincere, ma il partecipare. Nella vita non è essenziale la vittoria, ma il combattere bene». La prassi didattica si impernia sull'autogoverno.

MICHELE BARTOLI: L'INSEGNAMENTO DELL'EDUCAZIONE FISICA. — Ediz. Hermes, Napoli, L. 700.

Tratta dell'educazione fisica in rapporto alle leggi auscologiche e psicologiche proprie dell'età evolutiva. Illustra tutti i possibili utili esercizi nelle scuole elementari spiegandone le ragioni fisiologiche, igieniche ed educative (psicomotricità) di essi.

La didattica del Maestro Baumann, che dice: «gli esercizi elementari sono i veri elementi di tutto l'insegnamento ginnastico come le scale rispetto la musica» e «quando il ginnasta è sull'attenti, si pretenda da lui che rimanga immobile in modo assoluto», è corretta ed in un certo qual modo vivificata dall'avere l'A. sempre presenti le ferree leggi fisiopsicologiche dell'età evolutiva dei ragazzi.

SERAFINO MAZZAROCCHI: GINNASTICA IN AULA. — Presso l'autore, Piazza di Porta Maggiore, 4, Bologna, L. 200.

Testo indispensabile per chi voglia veramente realizzare l'assunto ministeriale che dice: «alla terza parte del programma (ginnastica in aula) si ricorra più volte quotidianamente in tutte le classi e con maggior frequenza nelle inferiori, allo scopo di intercalare le lezioni di studio e di diminuire per i bambini il peso della sedentarietà e gli inconvenienti che questa porta con sé».

Il volumetto contiene tutti i possibili ed utili esercizi da eseguirsi in classe ed inoltre tutte le cognizioni necessarie di igiene, di ordine, di tecnica

e di didattica per fare eseguire con sicuro profitto educativo e formativo la ginnastica in aula.

MARIA LOVERA: GIROTONDO DI GIOCHI E CANZONI. — Ed. «La Scuola», Brescia, 1ª parte, L. 500, 2ª parte L. 1000.

Il ritmo del movimento ed il ritmo del canto sono fusi in un'unica armonia che ha creato un'innumerabile varietà di giochi educativi, correttivi e sportivi per una migliore e più completa educazione del fanciullo.

RASSEGNA DELL'ISTRUZIONE MEDIA.

E' una rivista mensile di note di legislazione e di vita scolastica, edita da Paravia.

Segnaliamo alla attenzione dei docenti gli articoli «I punti essenziali del progetto di riforma» di Roberto Giannarelli (numero di ottobre del 1951); «Norme generali sull'istruzione tecnica e professionale» di Tommaso Collodi, «Il problema dell'italiano scritto nelle scuole e negli istituti di istruzione tecnica» di Aldo Franceschini, «Una gara di prosa latina» di Nicola Terzaghi (numero di novembre); «Maturità ed esami di Stato» di Nicola Terzaghi (numero di dicembre).

ATHENA - Rassegna mensile della Scuola, diretta da Aldo Centofanti e Carmela Mungo. — Roma, Via Oratio 21.

Del numero di novembre 1951 segnaliamo l'articolo dell'Ispettore Centrale Carmelo Cottone: «Indagine sui programmi di studio della scuola elementare», indagine che si attua con la collaborazione del Centro Emiliano di psicotecnica ed igiene del lavoro di Bologna. Prove del genere sono state fatte negli Stati Uniti dal Washburne e nella Svizzera dal Dottrens.

Degni di interesse, perchè specchianti urgenti necessità, sono gli articoli di Francesco Cera: «Vogliamo case per i maestri»; di Gaspare Piritore: «Ma quanti controsensi in questi corsi popolari»; di Maria Luisa Bigiaretti: «Il bambino e la storia»; di Bartolo Cassaglia: «L'insegnamento dell'aritmetica e della geometria

nelle scuole elementari»; e come introduzione alle pagine della didattica: «Le esplorazioni» di Carmela Mungo.

Nel numero di dicembre 1951 si sottolineano gli articoli «Il dolore e l'insegnamento» di Carmela Mungo; «L'analfabetismo di ritorno» di Libero Bigiaretti, (tratta anche dell'analfabetismo di certi diplomati e laureati, considerati dai più «persone colte», ma che, per non aver continuato ad attendere agli studi, dopo il conseguimento del diploma o della laurea, sono ridiventati niente più e niente meno che plebe, analfabeti nello spirito); un breve profilo «Vittorino da Feltre» di Gianni Maria Pozzo; la continuazione di «Indagine sui programmi di studio» di Carmelo Cottone; «Del valore didattico pedagogico della filatelia nelle scuole (continuazione e fine)» di Gastone Rizzo; «I disegni dei bambini» di Renato Bettica; e infine «La poesia di Renzo Pezzani» di Vincenzo Boscarino.

ATENAS

Rivista di informazioni e di orientamento pedagogico, pubblicata a Madrid.

«Carta fondamentale degli educatori cattolici nel Congresso interamericano di Educazione cattolica di Rio de Janeiro»; «Ciò che pensano i padri di famiglia (una opinione sulla Istruzione)» di Luis Manzanique Feltrer; «Appunti sopra la delinquenza giovanile: sue cause e suoi rimedi» di Rodolfo Fierro Torres; un profilo su Ferdinando il Cattolico, come uomo e come re, di S.T.J.; «L'educazione proiettata sul futuro» dell'ispettrice scolastica Francisca Montilla. Questi gli articoli più interessanti del numero di ottobre 1951.

Per il mese di novembre 1951 la Rivista presenta un numero speciale dedicato alla memoria del reverendo padre Enrique Herrera Oria, recentemente scomparso.

Questi titoli di alcune delle sue molte opere pedagogiche varranno a delineare la personalità del padre Herrera, «pedagogico social cattolico»: «Il problema educativo in Spagna»; «Il laicismo nell'educazione»; «La pedagogia in Gran Bretagna»; «Moderni orientamenti dell'istruzione

superiore e secondaria»; «Come educa l'Inghilterra»; «L'insegnamento della storia nel Bachillerato»; «Educazione sociale della gioventù operaia belga»; «Educazione di una Spagna nuova»; «Laicismo moderno nell'educazione della gioventù»; «Sa educare la Spagna?»; «Come educa la Svizzera».

PEDAGOGIE

Rivista pubblicata mensilmente a Parigi, portavoce del Centro di studi pedagogici.

Nel n. 8, ottobre 1951, segnaliamo, tra gli altri, i seguenti articoli: «Scuole nuove e scuole tradizionali» di Madeleine Lambert; «L'insegnamento delle lettere» di Roberto Couffignol; «I temi letterari: la nature» di Paul Dumas.

Nel n. 9, novembre 1951: «L'énergie cornélienne» di Michel Tavernier; «I temi letterari: la morte» di Paul Dumas; «L'educazione morale di Francisca Baumgarten - Tramer»; «Un'esperienza rurale» di Guy Rouais.

Nel n. 10, dicembre 1951: «L'amicizia giovanile» di Jean Desmarts; «I temi letterari: l'avventura» di Paul Dumas; «Riflessioni sugli svaighi» di Jean Rimaud; «I libri per i ragazzi» di Pierre Perès.

RIVISTE INGLESI E AMERICANE

«The School Government Chronicle» è una rivista indipendente che presenta mensilmente resoconti parlamentari, riassume il contenuto di vari articoli di legge sull'istruzione pubblica, presenta il resoconto di alcune sedute dell'Unesco, ecc. Titoli degli articoli più importanti: «Sviluppo dell'educazione nel Galles», «La sintesi comprensiva» di Millington (un'interessante analisi delle possibilità che si presentano all'educatore nel metodo di selezione degli alunni per la scuola secondaria o media), «Il problema in Inghilterra della scuola ginnasiale», «Il Club della Gioventù e la Scuola» (in esso si rileva l'importanza dell'apertura dei clubs giovanili che si rivelano ottimi mezzi per l'educazione sociale dell'alunno che in seno ad essi si sente

vivo membro della comunità), « L'attitudine dell'insegnante al suo compito » (in esso il presidente dell'Associazione dei maestri elementari di Londra si rivolge agli iscritti con un caldo invito all'abbandono dei sistemi educativi tradizionali, che oggi devono essere sostituiti da altri basati su un maggiore e continuo contatto tra educatore ed educando), « L'Educazione nell'ultimo mezzo secolo » (in esso A. R. Williams, parla della necessità di una completa revisione dei metodi d'insegnamento in Inghilterra; anche la scuola deve adeguarsi ai tempi nuovi), « La moderna scuola media » (in esso Mr. Crofts, dopo avere fatto una lunga critica della Riforma scolastica del 1944, parla della selezione che nei primi anni della scuola media dovrebbe essere fatta tra gli alunni; è l'insegnante che, studiate attentamente le attitudini del suo alunno, deve sapere indirizzarlo verso determinati tipi di scuola). Il numero di ottobre si limita a dare un particolareggiato resoconto dei lavori della quinta Conferenza annuale dell'Assoc. Naz. dei comitati esecutivi per l'Educazione.

« The American Teacher » (L'insegnante americano) è una rivista di carattere sindacale che agita problemi di natura economica in modo particolare. Questo numero presenta un particolareggiato resoconto del primo congresso della federazione americana degli insegnanti. Il presidente presenta delle formali richieste per il programma legislativo per l'anno 1951-52. Nessun problema educativo viene agitato nella rivista in questione.

« Adult Education » (Educazione degli adulti) è una pubblicazione bimensile della Associazione Ed. Adulti che, a quanto sembra, svolge un'intensa attività negli Stati Uniti. Questo numero presenta il resoconto dei lavori della Assemblea di fondazione di tale Associazione. Problemi di natura pratica, quali la raccolta di fondi, ecc., vengono discussi dai vari partecipanti. Interessante è un articolo di un corrispondente dalla Svezia che invia negli Stati Uniti una relazione di una seduta in seno all'Unesco avvenuta come oggetto di discussione la

educazione degli adulti. Il problema delle letture e quello relativo delle biblioteche viene risolto con i soliti sistemi americani che fanno leva sui sentimenti democratici degli USA. La propaganda a base di films, libri, relazioni e documentazioni varie sono la base dell'azione educativa sull'adulto. Si parla anche di rieducazione di adulti che dopo quest'ultima guerra sono entrati per la prima volta negli USA.

L'unico articolo che può presentare un certo interesse è intitolato: « Psicoterapia nell'Educazione degli Adulti ».

« Childhood Education » (Educazione dell'infanzia), è questa sotto certi aspetti la rivista più interessante tra quelle date in visione. In essa si agita attraverso vari ed interessanti articoli questo problema: nel periodo di crisi che il mondo attraversa quali sono i mezzi che l'educatore deve usare perchè l'educando serenamente viva nella scuola, libero dai « terrori » dell'adulto.

Gli articoli base sono: « Tempo di crisi » (in esso si presentano i resoconti di un'intervista fatta a varie persone che espongono il loro punto di vista sull'attuale crisi; parlano un uomo di stato, una madre, un bimbo di dieci anni, un maestro e un dottore in psicologia); « Segni di distensione nella Scuola e nella Società » (la parola distensione è intesa come rilassamento, ha quindi un valore negativo; in questo articolo una professoressa di pedagogia riconosce nella scuola americana uno stato di rilassamento, conseguenza di quello da tempo in atto nella comunità: sono sintomi di esso l'allarmante numero degli insegnanti che abbandonano la carriera scolastica, i recenti attacchi fatti agli attuali sistemi scolastici americani, l'aumento della delinquenza giovanile, il numero sempre crescente di ricoverati nelle cliniche psichiatriche, la crescente diminuzione d'interesse a quella che è la vita intima della scuola da parte degli alunni, ecc.); « Come aiutare gli alunni a fronteggiare un periodo critico »; « L'insegnante e il mondo moderno » (è un interessante articolo di un docente nell'Università di Toronto su quella che l'educazione dovrebbe es-

sere e su quello che l'educatore dovrebbe conoscere per poter portare adeguatamente a compimento la sua missione educativa); « Quello che essi vogliono oggi » (in esso si difende l'educazione da critiche che vengono mosse sui metodi considerati arretrati); « Gruppi di cittadini in azione » (in esso si incoraggiano le iniziative tendenti ad abituare l'educando alla vita della comunità); « Le scuole rafforzano la comunità » (argomento simile al precedente); « Vero patriottismo per i fanciulli » (in esso si richiama l'attenzione dell'insegnante sul valore del patriottismo e nazionalismo basati sulla sana democrazia); « Aiutare gli alunni con problemi-indovinelli » (una professoressa di pedagogia parla dell'importanza del gioco nell'educazione del bambino).

Riportiamo, da « La Parola e il Libro » n. 11-12 Novembre-Dicembre 1951, lo Statuto della Società Pietravivese « Amici del Libro », perchè l'iniziativa, volta a dare un'anima sociale alla scuola, trovi imitatori tra i nostri maestri, per quanto concerne l'istituzione di biblioteche scolastiche e di biblioteche magistrali di plesso, indispensabili le prime in una scuola veramente moderna, indispensabili le seconde per l'attività dei convegni di plesso.

STATUTO DELLA SOCIETÀ PIETRAVIVENSE « AMICI DEL LIBRO »

LA SOCIETÀ

- Art. 1 - Questa è una società di ragazzi che amano i libri.
- Art. 2 - Questa Società compra molti bei libri e li tiene nella Scuola.
- Art. 3 - Questa Società ha una cassaforte per contenere i suoi soldi.
- Art. 4 - Questa Società fa di tutto per avere molto denaro e per comprare sempre nuovi libri.
- Art. 5 - Questa Società fa leggere i libri a tutti i soci ed anche a chi non è socio purchè paghi la quota stabilita.

I SOCI

- Art. 1 - Tutti i ragazzi che vengono

a scuola Pietraviva sono soci se pagano L. 10.

- Art. 2 - Chi non paga L. 10 non è socio.
- Art. 3 - I ragazzi della scuola che sono soci, quando smettono di venire a scuola sono sempre soci e non pagano nulla.
- Art. 4 - Chiunque non venga a scuola, o non sia stato mai a scuola durante la vita di questa Società, può diventare socio pagando L. 20.
- Art. 5 - I soci devono rispettare ed amare i libri.

LE CARICHE

- Art. 1 - Le cariche in seno alla Società vengono assegnate per elezione, con voto segreto, ai vari soci, ogni quattro mesi.
- Art. 2 - Nella Società c'è:
il custode: cura i libri e tiene il giornale dei prestiti;
il cassiere: tiene la cassaforte e il giornale di cassa;
il segretario: tiene il giornale delle cronache, quello delle multe e dei prestiti;
il Consiglio dei Censori: è composto di tre ragazzi e punisce i soci che non rispettano i libri.
- Art. 3 - Le cariche vengono affidate ai ragazzi che vengono a scuola e non ai soci esterni.

I LIBRI

- Art. 1 - I libri della Biblioteca sono di tutti e di nessuno, perchè tutti li possono leggere ma nessuno li può tenere per sè.
- Art. 2 - Ogni libro deve essere coperto con carta forte.
- Art. 3 - Ogni libro ha il suo segnalibro.
- Art. 4 - Ogni libro in fondo ha il suo « Foglio di Condizioni ».
- Art. 5 - I libri sono suddivisi in tre categorie:
libri piccoli, quando hanno meno di 50 pagine;
libri medi, quando hanno da 50 a 100 pagine;
libri grossi, quando hanno più di 100 pagine.
- Art. 6 - Ogni libro ha il suo numero d'ordine.

I PRESTITI

- Art. 1 - Ogni socio è ammesso al pre-

stato del libro senza pagare nulla.

- Art. 2 - Chi non è socio paga L. 2 per il prestito di un libro piccolo, L. 3 per un libro medio, L. 5 per un libro grosso.
- Art. 3 - Il prestito dura 15 giorni per i libri piccoli, 30 giorni per i libri medi, 60 giorni per i libri grossi.
- Art. 4 - Nessuno può prendere più di un libro alla volta.

LE MULTE

- Art. 1 - Il Custode ha cura che il libro restituito dal lettore non sia sciupato.
- Art. 2 - Se il libro è sciupato il Custode denuncia il lettore ai censori che applicano le multe.
- Art. 3 - Ecco le multe:
- a) Chi perde un libro lo ripaga il doppio alla Società e per tre anni non può avere prestiti;
 - b) chi strappa una pagina e la perde paga il libro e viene sospeso dal prestito per un mese, così chi perde e strappa più di una pagina;
 - c) chi sgualcisce il libro o gli strappa un po' qualche pagina paga L. 5;
 - d) chi scrive il suo nome sul libro paga L. 4;
 - e) chi fa una macchia grossa paga L. 4;
 - f) chi fa una macchia piccola paga L. 2;
 - g) chi fa le orecchie alle pagine paga L. 1 per ogni orecchia;

h) chi fa le « ditate » per voltare le pagine paga L. 1 per ogni ditata.

- Art. 4 - Chi piglia 5 multe in tre mesi non è più socio.
- Art. 5 - Chi piglia 5 multe di seguito non è più socio.
- Art. 6 - Un socio espulso per rientrare nella Società deve farne domanda scritta al Custode: gli altri soci decidono con voto segreto.
- Art. 7 - I soci puniti e multati vengono segnati nella tabella dei puniti.

I DOCUMENTI

- Art. 1 - La Società ha i suoi documenti:
- a) lo Statuto o patto volontario della Società;
 - b) il quaderno dei soci;
 - c) il Giornale dei libri;
 - d) il Giornale dei prestiti; (*in consegna al Custode*)
 - e) il Giornale di cassa; (*lo tiene il Cassiere*)
 - f) il Giornale delle multe;
 - g) la Tabella dei puniti;
 - h) il Giornale delle cronache; (*in consegna al Segretario*).

LE SPESE

- Art. 1 - Le spese vengono decise dai soci che frequentano la scuola: la maggioranza vince;
- Art. 2 - Ogni 4 mesi si fa il bilancio per mostrare in quali condizioni è la cassaforte della Società.

